جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها

إعداد الطالبة
وداد عائد البلوي

إشراف
الأستاذ الدكتور محمد السفاسفة

رسالة مقدمـــة إلـــى عمـادة الدراسات العليـــــا
استكمالا لمتطلبات الحصول علـى درجـة الماجستيـــر
في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2012

الإهداء

كان هدف وتحقق ونجاح وصنع

إلى من حفني بالدعاء (أمي وأبي وأخوتي)

إلى من دعمني خلال تلك الأيام (زوجي الغالي)

إلى من تحمل فترات غيابي (زهرات حياتي أبنائي الأعزاء)

إليكم كل حرفاً كتبته وجهداً بذلته وفاء وعرفاناً لكم

أدامكم الله وحفظكم بحفظة

وداد عائد البلوي

الشكر والتقدير

الحمد لله اللهم ربنا لك الحمد بما خلقتنا ورزقتنا وهديتنا وعلمتنا وصل اللهم وسلم على سيدنا محمد وسلم تسليما كثيرا.

أما بعد..... قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((من لا يشكر الناس لا يشكر الله)) وتحقيقاً لهذا المبدأ النبوي التربوي الأصيل أتقدم بجزيل الشكر وعظيم ألامتنان لأستاذي الفاضل عميد كلية العلوم التربوية الأستاذ الدكتور/ محمد إبراهيم السفاسفة المشرف على رسالتي والذي غمرني بنبل خلقة وحرصه على نجاح الدراسة، ولم يبخل علي بعلمه ووقته، مما كان له أكبرا لأثر في إنجاز رسالتي جزاه الله عني خير الجزاء والشكر والتقدير موصول إلى الأستاذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة الرسالة ليكون لهم الدور في إخراج الرسالة بأفضل صورة.

وأتوجه بالشكر إلى جامعة مؤتة ممثلة في عطوفة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور عبد الرحيم الحنيطي وإلى جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة.

وكذلك اشكر كل من ساعد على إتمام هذه الرسالة وقدم لي العون ومد إلي يد المساعدة وزودنا بالمعلومات اللازمة وأخص بالذكر الدكتورة رانيا الصاوي بجامعة تبوك ومديرة إدارة تعليم الكبيرات الأستاذة هدى أبو خيشة، ومديرات مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك على تعاونهن معي.

وداد عائد البلوي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها

وداد عائد البلوي

جامعة مؤتة، 2012

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية، ومدى شيوعها لديهن، واقتراح الحلول المناسبة للحد من تلك المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس تكون من (52) فقرة توزعت على ستة أبعاد هي (المشكلات الانفعالية، والمشكلات العدوانية، والمشكلات الاجتماعية، وتشتت الانتباه والاندفاعية، ونقص التو كيدية، والاعتمادية)، تم التحقق من مؤشرات صدقه وثباته. تكونت عينة الدراسة من(399) دارسة، تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة شيوع المشكلات السلوكية التي تواجه الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك، قد جاءت جميعها بدرجة منخفضة، وأن بعد نقص التوكيدية قد حل في المرتبة الأولى كأكثر المشكلات السلوكية شيوعاً، تلاه في المرتبة الثانية بعد تشتت الانتباه، في حين حل بعد المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير العمر، ووجود فروق، في جميع أبعاد المقياس ما عدا بعد (مشكلات نقص التوكيدية وتشتت الانتباه والاندفاعية) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث كانت الفروق تعود لصالح المتزوجات والأرامل، إذ كن أقل في المشكلات السلوكية، وبالنسبة لمتغير الحالة الاقتصادية فتبين وجود فروق في جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية، حيث كانت ذوات الدخل الأعلى أقل في المشكلات السلوكية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: بناء برامج إرشادية للدراسات الكبيرات في مراكز محو الأمية، من أجل التغلب على المشكلات السلوكية التي تعاني منها الدراسات، وبشكل خاص يتم التركيز على المطلقات

Abstract

The Common Behavioral Problems among the Female Students in the Centers of Literacy in the Educational Region of Tabuk and proposed solutions to treatment them

Widad Al-blewy
Mu'tah University, 2012

The current study aimed at identifying the common behavioral problems among the female students in the centers of literacy in the Educational Region of Tabuk, and to proposed appropriate solutions to reduce these problems. To achieve the objectives of the study a scale Consisted of (52) items were developed which distributed into six dimensions are (emotional problems, aggression problems, social problems, distracted attention and impulsivity, lack of assertiveness, and dependency), the indicators of reliability and validity were verified. The sample of the study consisted of (399) students, where randomly stratified chosen. The study founded a number of results, including: that the degree of prevalence of behavioral problems faced by students at the literacy centers from the point of their opinion in the Tabuk region were at low-grade, and the lack of confirmation was in the first place, as the most behavioral problems, followed by the second only to distract attention, while solving social problems in the last rank. As it turns out there were no statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between means of the responses of the study sample on all dimensions of scale due to age, and the presence of differences, and the existence of differences in all dimensions of the scale except after (problems lack of confirmation of a distracted and activity excess and impulsivity) due to marital status, where the differences were dating for married and widowed, with less in behavioral problems, and for the economic situation it is clear there are differences in all dimensions of the scale due to the variable economic situation, where the income top less in behavioral problems.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

خص الله سبحانه وتعالى الإنسان بالقدرة على التعلم للإفادة من الخبرات التي يمر بها، سواء بالتعلم والتعليم الرسمي أو غير الرسمي، وذلك ليمتلك المهارات اللازمة له في حياته المستقبلية، تلك المهارات التي لا غنى عنها، كالمهارات اللغوية، والكتابيـة، والرياضية.

ويعد الفرد اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، ولكي يصبح الفرد مشاركاً في بناء المجتمع يتطلب ذلك تنمية شخصيته في جميع مراحل حياته، ولا سيما خلال مراحل التعليم الرسمي، ومن المعروف أن ظاهرة الأمية هي السبب المباشر في تردي الأمم، وتخلف الشعوب، حيث تحد من قدرتها على التنمية في كثير من ميادين الحياة؛ لهذا اهتمت دول العالم الثالث، ومنها: المملكة العربية السعودية بمحو الأمية، وقد أفردت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية "ثماني مواد تدور حول أهمية هذا النمط من التعليم" (العقيل، 2005).

والواقع أن لبرامج محو أمية الكبار فوائد تعود على الأفراد والمجتمعات، ففي دراسة أجراها باداك وراسنسكي (Padak & Rasinski, 1997) أفادت أن الأميين الملتحقين بالدراسة والذين تعلموا القراءة والكتابة، زادت ثقتهم بأنفسهم، وأصبحوا قادرين على قيادة أسرهم والوفاء بمتطلباتها بشكل أفضل، وحصلوا على فرص عمل جيدة، وباتوا قادة اجتماعيين في مجتمعاتهم، وزاد احترامهم لذواتهم وإدراكهم لقدراتهم وكفايتهم في القدرة على حل المشكلات، إضافة إلى تحسن مهاراتهم الاجتماعية والتفاعلية مع أفراد مجتمعهم.

تتيح مراكز محو الأمية الفرصة لجميع أفراد المجتمع عامة، والنساء والفتيات خاصة ممن فاتتهن فرص التعليم الأساسية، نتيجة جهل الأسر، أو بسبب التفكك الأسري، أو ظروف الحياة من فقدان الأم، أو الأب، أو لسوء الظروف الاقتصادية، أو

نتيجة عوامل نفسية عند الإناث أنفسهن، الالتحاق بتلك المراكز شريطة ان يتجاوز سنها الحد الأعلى لسن القبول في المرحلة الابتدائية وهو (إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر) وحتى (45) سنة، ونتيجة التقدم في العمر وتنوع الخبرات للأفراد الملتحقين في مراكز محو الأمية والتباين في الخصائص العمرية؛ فإن ذلك يحتم على العاملين في مراكز محو الأمية توفير الرعاية المناسبة، بما يضمن التكيف النفسي والاجتماعي لهم، والحد من مشكلاتهم النفسية والانفعالية والاجتماعية الناجمة عن التعلم بمراكز محو الأمية (وزارة التربية والتعليم، 2008)

وكغيرهم من المتعلمين يواجه الدارسين في مراكز محو الأمية العديد من المشكلات، ولذلك فالدارسات (الإناث) يواجهن عدة مشكلات تقف حائلا دون تحصيلهن العلمي، وتكيفهن النفسي والاجتماعي، ونموهن السليم، وحتى تحقق المراكز أهدافها لابد من التعرف على تلك المشكلات، ويكون ذلك نقطة الانطلاق لتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهن (صوالحة، 2000)

لقد أشار بعض الباحثين أمثال (شيفر وميلمان، 2001 والسفاسفة، 2003 والزغول، 2006) إلى وجود مجموعة من المشكلات السلوكية التي يمكن أن يتعرض لها الفرد المتعلم أثناء تعلمه ومن هذه المشكلات: تشتت الانتباه، والنشاط الزائد، والقلق، والخوف، ونقص التوكيدية، والسرقة، والكذب، والانسحاب الاجتماعي، والتمرد، والعصيان، وأخيراً العدوان، واستناداً لذلك فهناك مشكلات سلوكية قد تعاني منها الدارسات في مراكز محو الأمية، منها: سوء التكيف، وتدني التحصيل الدراسي، والرسوب،و التسرب، ونقص المهارات الحياتية وتشتت الانتباه.

ففي هذا الصدد وجد (السنبل، 2005) في دراسته التي أجريت في المملكة العربية السعودية حول تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي، وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربي والمغرب العربي، أن الأميين يعانون من ظاهرتي الرسوب والتسرب في هذه البرامج، على الرغم من تخصيص الدول العربية مبالغ طائلة لصالح برامج محو الأمية، بالرغم من ذلك فإن الدارسين فيها ما زالوا

يعانون من مشكلات مختلفة.

تعد المشكلات السلوكية عند الدارسين والدارسات من الظواهر السلبية التي تعيق النمو السليم لديهم، وتحد من أهدافهم في تحقيق نمو متكامل، لذلك من الضروري التصدي لهذه الظاهرة، بالوقوف على هذه الأنواع من المشكلات السلوكية. ففي هذا الصدد بينت نتائج دراسة جاردنر وموفيت (Gardner & Moffatt, 1990) أن بعض المشكلات السلوكية كالسلوك العدواني مثلاً، تؤدي إلى مخاطر على الفرد والمجتمع، وتحدث إرباكا للعملية التعليمة بأكملها، كما أنها قد تربك بيئة الأسرة والمدرسة وتجعل أداءهما غير متوازن. كما أشار لوزانو (Lozano, 1997) إلى أن المشكلات السلوكية للطلبة لم تعد تؤثر فقط على حجرة الدراسة ومستوى التحصيل، وإنما يمكن أن تظهر على هيئة ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن السلبية والاغتراب بأشكاله المتعددة.

وبناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة للكشف عن المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها.

1.1 مشكلة الدراسة:

يمر الإنسان بمراحل انتقالية متعددة في حياته، وكل مرحلة من هذه المراحل لها متطلباتها، وحاجاتها، ومشكلاتها، ولكي يمر الفرد بشكل سليم بأي من هذه المراحل الانتقالية عليه تحقيق متطلباتها ومواجهة مشكلاتها، وتحقيق الحاجات المرتبطة بها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التعرف على المشكلات التي تواجه الأفراد في المراحل النمائية، والعمل على التخلص منها.

ونظراً لخطورة ظاهرة الأمية وزيادة الاهتمام العالمي بمحو الأمية ونشر القراءة، اعتمدت الفترة (2003-2012) بصفتها عقد الأمم لمحو الأمية، بحيث تكون هذه الأعوام منصبة على علاج الأمية وما يرتبط بها، لأن الأمية خطر على الإنسان فرداً، وخطر على المجتمع.

وبالتالي برزت الحاجة لدراسة تعليم الكبار، نتيجة لتعاظم دور هذا التعليم في وقتنا الحاضر، وما طرأ عليه من تقدم في السنوات القليلة الماضية، ونظراً للفروق العقلية والانفعالية والأخلاقية إضافة إلى الفروق الجسمية التي تميز كبار السن عن الأطفال، بات من الضروري إجراء مثل هذه الدراسات، فمن خلال عمل الباحثة كمشرفة تربوية لتوجيه وإرشاد الطالبات، ومتابعة مراكز محو الأمية والدارسات، فقد لوحظ وجود مشكلات سلوكية عند الدارسات في هذه المراكز، وقد تنوعت هذه المشكلات لتشمل مشكلات أكاديمية، واجتماعية، ونفسية، وغيرها من المشكلات، كما أكدت وجود تلك المشكلات العاملات في تلك المراكز، وبسبب عدم وجود مرشدات لهؤلاء الطالبات في هذه المراكز، تقوم بدورها الإرشادي، وتساهم في تشخيص المشكلات والمساعدة في حلها، فإن هؤلاء الطالبات كثيرا ما يعانين من مشكلات مختلفة.

ونتيجة لذلك برزت فكرة الدراسة وأهميتها لتحديد المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك، واقتراح بعض الحلول التي ربما تساعد في التخلص، أو التخفيف من هذه المشكلات الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فاعلية تلك المراكز في تحقيق أهدافها.

وعليه تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً وما ترتيبها التي تواجه الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك التعليمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) يبين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المشكلات السلوكية لدى الدارسات تعزى لمتغير (العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والتفاعل بينهما")؟

السؤال الثالث: ما تكرار أبعاد الحلول المقترحة لمواجهة المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدراسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية من

وجهة نظرهن؟

2.1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية البحث في الفئة التي تدرسها، وهي فئة الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية،حيث إن التعرف على المشكلات السلوكية السائدة التي تتعرض لها الدارسات من خلال تعلمهن في مراكز محو الأمية، من شـأنه أن يسهم في الكشف عن مستوى وحجم هذه المشكلات الأمر الذي يترتب عليـه لفـت أنظار المسؤولين عن تعليم الكبيرات بإعادة النظر بما يقدم من برامج وأساليب من أجل وضع الحلول والبرامج التي تسهم في خفض هذه المشكلات السلوكية لدى الدراسات في مراكز محو الأمية للمساهمة في رفع المستوى التحصيلي والتربوي لديهن.

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم نتائج هذه الدراسة في اقتراح بعض الخطط الإرشادية والوقائية للحد من المشكلات السلوكية التي تعاني منها الدارسات في مراكز محو الأمية، كما يمكن أن يفاد من نتائج هذه الدراسة في تصميم بعض البرامج التي تتلائم وتتناسب مع حاجات الكبار وقدراتهم وإمكاناتهم، ولمواجهة مشكلاتهم، وتوفير أداة للكشف عـن تلـك المـشكلات ملائمة للبيئة السعودية.

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى المشكلات السلوكية السائدة لدى عينة من الدارسات في مراكز محـو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية ومدى شيوعها لديهن.
2. اقتراح الحلول المناسبة للحد من المشكلات السلوكية التي تعاني منها الدارسات في مراكز محو الأمية.

4.1 المصطلحات المفاهيمية الإجرائية:

ورد في الدراسة الحالية مصطلحات تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

المشكلات السلوكية: عرفها (السفاسفة، 2011) بأنها سلوكات ومواقف غير مقبولة اجتماعياً يتكرر حدوثها لدى الطالب، والتي تؤثر على تكيفه وقبوله من قبل الأفراد الذين يدرسون معه.

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي تحصل عليها الدراسات على مقياس المشكلات السلوكية المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الدارسات: تعرف إجرائياً بأنها: كل طالبة تجاوز سنها الحد الأعلى لسن القبول في المرحلة الابتدائية وهو أحد عشر عاما وثلاثة أشهر، ويكن ملتحقات في مراكز محو الأمية ويتلقين تعليمهن في الفترة المسائية .

مراكز محو الأمية: هي المراكز التي تتعلم فيها الطالبة الأمية القراءة والكتابة والحساب في منطقة تبوك التعليمية.

5.1 حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

اقتصرت هذه الدراسة على الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011م.

كما تحددت الدراسة بمدى الدقة على الإجابة على الأداة المستخدمة "مقياس المشكلات السلوكية" من بناء الباحثة ولذلك تعتمد على مدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات لها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمفاهيم الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي حظيت ببحث محو الأمية أو تعليم الكبار، وفيما يلي عرضاً لذلك:

1.2 الإطار النظري:

المشكلات السلوكية

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح السلوك إلى السلك وهو الخيط والسلك بالفتح مصدر سلكت الشيء في الشيء فإن سلك أي أدخله فيه، والسلوك مصدر سلك المكان يسلكه سلكا، وسلوكا وتسلكه والأصل الثلاثي "سلك" ويعني لغة الإدخال في الشيء، فأدخلته في الشيء تعني سلكته فيه، وقال تعالى: كذلك نسلكه في قلوب المجرمين (سورة الحجر:12) أي أدخلناه في قلوبهم وفي لسان العرب أسلكته فيه و الله يسلك الكفار في جهنم أي يدخلهم فيها وفي قوله تعالى: ألم ترى أن الله أنزل من السماء ماء فأسلكه ينابيع في الأرض (سورة الزمر:21) أي أدخله ينابيع الأرض، ويشير مصطلح السلوك إلى التصرفات الصادرة عن الكائن الحي، ويعرف السلوك لدى الكثير بأنه أخلاق الفرد وتعامله مع الآخرين، ويعرف السلوك من وجهة نظر أخرى بأنه كل ما يقوم به الفرد ويظهر للآخرين، وهو تعريف ناقص أيضا لأنه لا يتضمن السلوك المضمر والخفي (معجم ابن منظور).

والناظر في معنى السلوك يجد الكثير من التعريفات ومنها:

أولاً: يعتبر السلوك الإنساني نوع من أنواع النشاطات التي يؤديها الإنسان ويمكن ملاحظتها سواء كان ذلك بالأدوات القياسية أو عن طريق الملاحظة الخارجية.

ثانياً: أن السلوك الإنساني هو كل ما يصدر عن الإنسان من استجابات؛ أي كل ما يصدر عنه من رد فعل لخطأ ما.

ثالثاً: النشاط الإنساني الذي يصدر عن الإنسان من قول أو فعل أو عمل سواء أكان إرادياً أم لا إرادياً، ظاهراً أم باطناً، فالسلوك يتمثل في الأنشطة الظاهرة الملموسة، مثل الاستيقاظ من النوم وتناول الإفطار، ومن السلوكيات غير الظاهرة: التفكير والتذكر والوساوس وغيرها، والسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لاإرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الكحة أو يحدث بصورة إرادية، وعندها يكون بشكل مقصود وواعٍ، وهذا السلوك يمكن تعلمه، حيث يتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد

رابعاً: يعتبر السلوك الإنساني مجموع النشاط النفسي والجسمي والحركي والفسيولوجي واللفظي، الذي يصدر عن الإنسان خلال تفاعله مع البيئة.

خامساً: هو مجموع الأعمال التي يقوم بها الإنسان لتلبية دوافع اجتماعية وشخصية.

سادساً: هو التفاعل الإنساني؛ أي الأفعال وردود الأفعال بين الأفراد المقيمين في مجتمع معين، وهو الوسيلة الأساسية للاتصال فيما بينهم. مما سبق، يتبين أن سلوك الإنسان قد يكون ظاهرياً أو باطنياً، ويأتي تلبية لهدف معين وهو متعلم (حسين، 2008).

يذكر (الشناوي، 1994) خصائص السلوك من حيث أنه يمتاز بالقابليـة للتنبـؤ: فالسلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية، ولا يحدث نتيجة للمصادفة، وإنما يخضع لنظـام معين، فإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام، فإنه يصبح بالإمكان التنبؤ به، وقابلية ضبطه، كما أن الضبط عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئيـة التي تسبق السلوك، أو تحدث بعده، والقابلية للقياس، وبما أن السلوك الإنساني معقد لأن جزءا منه ظاهراً وقابلاً للملاحظة والقياس، والجزء الأخر غير ظاهر ولا يمكن قياسـه بشكل مباشر، لذلك فإن العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني.

إن سلوك الفرد يتأثر في أي لحظة من لحظات حياته بعدد من العوامل المتداخلة، فهو يتأثر بما يجد نفسه فيه من موقف، وبالطريقة التي يفسر بها هذا الموقف، ويتـأثر كذلك بخبراته السابقة، والتعلم الذي تمخض عن هذه الخبرات والتوقعات كونها نتيجـة

لتلك الخبرات، كما أن قدراته وإمكاناته وتفاعلها بالمجتمع المحيط به، وما يتركه هـذا التفاعل من أثر عليه، يؤثر في سلوكه، إضافة إلى أن سلوك الفـرد يتـأثر بـالأجهزة العصبية التي تضبط تلك الإمكانات والقدرات وتحافظ على تكاملها (الداهري، 2008).

تتنوع وتتعدد التعريفات التي تناولت المشكلات السلوكية ومنها:-

تعرف المشكلات السلوكية بأنها: جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة الصادرة عن الفرد بصفة متكررة، والتي لا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية للفرد، والتي تنعكس علي كفايته الاجتماعية والنفسية (زكي، 1985).

كما تعرف المشكلة السلوكية بأنها: التعبير اللفظي الصريح والواضح المحدد عن حاجة غير مشبعة بلغت قدرا من التوتر والإلحاح حتى أصبحت متغلبة على الشعور، وأصبحت لها أولوية خاصة في دائرة اهتمام الفرد (الدريني وغريب، 1988).

ويعرف (الشربيني، 1994) المشكلات السلوكية بأنها: النمط الثابت والمتكرر من السلوك المنحرف عن السواء (العدواني أو غير العدواني) والذي تنتهـك فيـه حقـوق الآخرين وقيم المجتمع الأساسية أو قوانينه سواء في البيت أو المدرسة أو الشارع.

ويقصد بالمشكلات السلوكية بأنها السلوكيات التي تثير الشكاوي أو التذمر لـدى الفرد أو أهله أو العاملين في المؤسسة التربوية والتي تستوجب تقديم النصح أو الإرشاد من المختصين للتغلب علي تلك المشكلات .وكأمثلـة علـي ذلـك الخجـل والغيـاب، والهروب، وعدم الانضباط، وعدم الثقة بالنفس، والعدونية وغيرها (قواسـمي ورواقـه والطعاني، 1998).

وتُعرف المشكلة السلوكية على أنها: انحراف عن السلوك السوي، حيث تزداد إذا تركت دون بحث أسبابها، وتحديد طرق الوقاية والعلاج المناسب لها، كما أنهـا تتعـدد وتتنوع لدى الأفراد حسب مسبباتها، وأحيانا تعكس خللاً ما في أسـلوب التربيـة فـي المدرسة أو البيت أو المجتمع، كما أنها تؤدي بالفرد إلـى سـوء التكيـف الشخـصي والاجتماعي وهذا ما ذكره (العمايرة، 2002)، حيث أشار إلى وجود أنماط سلوكية في

المدرسة غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل غرفة الصف، وتوصف بأنها مـشكلات عادية أو مألوفة، ومن أمثلة هذه الـسلوكيات: الثرثـرة والـضحك، ومـضغ اللبـان، والتهريج، ونسيان الأدوات المدرسية، والتأخر عن المدرسة، وكثـرة الحركـة داخـل الصف، وهذه السلوكيات تعمل على إعاقة المعلم والطالب عن إنجاز المهام بشكل فاعل وجيد، وهناك مشكلات تعتبر أكثر خطورة من المشكلات العادية، وتعمل علـى إعاقـة التعليم والتعلم بشكل واضح، ومن أمثلة هذه المـشكلات: التخريـب المتعمـد للأثـاث المدرسي ولممتلكات الآخرين، ورفض القيام بالأعمال المدرسية، وتكوين العـصابات، والسلوك العدواني، والسلوك الانعزالي، والغياب عن المدرسة دون عذر، والتحدث بلغة بذيئة.

كما تعرف المشكلات السلوكية بأنها حالة المعاناة وعدم الارتياح التـي تـصيب الفرد نتيجة لوجود صعوبات تواجهه، ويشعر بها أثناء حياته مما يؤدي به إلـى سـوء التوافق مع ذاته، وتؤثر في تفاعله مع الواقع بصورة سلبية على مختلـف المـستويات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والأدائية على السواء، ومنها القـصور فـي النـشاط العقلي، ويتمثل في صعوبة التركيز والفهم واكتساب المعلومات، أو الجانب الاجتمـاعي المتمثل في عدم القدرة على الاندماج والتواصل مع الآخرين، أو القصور في الجانـب الانفعالي ويتمثل في مشاعر عدم الرضا والإحباط ...وغيرها (صابر، 2003).

وتعرف المشكلات السلوكية أيضاً بأنها اضطرابات وظيفية في الشخصية، نفسية المنشأ، تبدو في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة وتؤثر في السلوك الشخصي للفرد فتعيق توافقه النفسي، وتؤثر على ممارسته لحياته الطبيعية في المجتمع المحيط به (محمد، 2003).

كما تعرف المشكلات السلوكية بأنها تلك المشكلات التي يعاني منها الأطفال في الجانب السلوكي كما يدركها الوالدان وهذه المشكلات هي: العناد والتمرد والعدوانيـة، والسرحان وأحلام اليقظة، والغضب، والنشاط الزائـد والعـادات الاجتماعيـة غيـر المرغوب فيها، والانطواء، واضطرابات النوم، والكذب، والسرقة، والغيرة، والأنانية،

وقضم الأظافر، والتحصيل المتدني (جمعة، 2005).

وتعرف الباحثة المشكلات السلوكية بأنها: مجموعة السلوكات غير المرغوب فيها وغير المقبول اجتماعياً، وتعيق عمل الفرد، وتؤدي إلى التقليل من عملية توجيهه وإرشاده، وتؤثر على فاعلية العملية التعليمية والتربوية.

تتنوع تصنيفات المشكلات السلوكية، تبعاً لتنوع تعريفها، وما يهمنا في هذه الدراسة، التصنيف النفسي التربوي، وهذا التصنيف يستند إلى وجود مشاكل في مجالات الحياة المختلفة للفرد ومنها: الأسرة ومشكلات التفاعل مع أفرادها والآخرين، ومشكلات الانفعال (الهياج، ثورات الغضب والصراخ) وغيرها، ومشكلات في المدرسة مثل الهروب، والتشتت وتدني مستوى التحصيل الدراسي، ومشكلات تكيفية غير آمنة مثل الاكتئاب والقلق وإيذاء الذات والعدوان، ومشكلات مع الرفاق والأخوة بشكل متكرر وعلى نحو غير طبيعي، والأنانية والاعتماد على الغير، والفوضوية، وعدم القدرة علي الاستفادة من البرامج التربوية والتعليمية المتاحة، وظهور مشكلات عدوانية متكررة في السلوك، وظهور المشكلات الإنسحابية (العزلة والانطواء)، وتعاطي المخدرات والتدخين، وعدم القدرة علي تكوين صداقات، وعدم المعرفة بطرق الاتصال والتواصل، وعدم القدرة علي تعلم مهارات حل المشكلات، وتدني مفهوم الذات (العزة، 2002).

وفيما يلي عرض لبعض المشكلات المدرسية التي قد تظهر لدى الطلبة، ومن أهمها (العمايرة، 2002):

أولاً: الصياح والشغب الذي قد يحدث بسبب حب الظهور أو التظاهر بالمعرفة لجذب انتباه الأقران، والاختلاف مع القرين أو تعارض رغباتهما في مسألة معينة، وعدم معرفة الطلبة بنظام وآداب السلوك في الصف.

ثانياً: السلوك العدواني والذي قد يحدث بسبب كونه غريزة عامة موجودة في الإنسان، وقد يكون مكتسبا من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد والمتمثلة في السلوكيات العدوانية، ومن الممكن أن يكون نتيجة لما يواجهه الفرد من إحباطات متكررة.

ثالثاً: السلوك الانعزالي ويتمثل بالخوف من الآخرين، وعدم توفر الأمن وعدم الثقة

بالنفس، وتنشئة الطفل الاجتماعية غير السليمة.

رابعاً: تشتت الانتباه، والذي يظهر بسبب المناخ النفسي الذي يسود غرفة الصف، أو البيئة المادية لغرفة الصف، أو الأنشطة الصفية في الدرس.

خامساً: الحركة الزائدة أو النشاط الزائد والذي يظهر بسبب سوء المعاملة المتمثلة في التشدد والحزم المستمرين مع الطالب، والعقاب المتواصل بأشكاله المتعددة، عندما لا يقدم له المعلم ما يشد انتباهه.

سادساً: عدم استجابة الطالب لأوامر المعلم وتعليماته والتي قد يكون سببها عدم امتلاك المعلم لشخصية مؤثرة في طلابه، كون المعلم غير محبوب من قبل الطالب، أو عدم رغبة الطالب في دراسة المادة الدراسية لصعوبتها.

ومن المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة أيضاً (شوقي، 1999؛ شقير، 2000؛ ملحم، 2002؛ إسماعيل، 2009؛ السفاسفة، 2011؛ أبو مصطفى، 2006؛ الخطيب، 2007) ما يلي:

1- السلوك العدواني: وهو أي سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب آخر أو آخرين أو صوب الذات: لفظياً كان أو مادياً، ايجابياً أو سلبياً، مباشراً أو غير مباشر وأملتـه عليه مواقف الغضب، أو الإحباط، أو الدفاع عن الذات والممتلكات، أو الرغبة في الانتقام، أو الحصول على مكاسب معينة. ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مـادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر.

2- العزلة الاجتماعية: وهي شعور الفرد بالوحدة وعـدم الإحـساس بالانتمـاء إلـي المجتمع الذي يعيش فيه.

3- تشتت الانتباه والنشاط الزائد: ويقصد بتشتت الانتباه الأنماط السلوكية المتمثلة بعدم القدرة على تركيز الوعي تجاه مثيرات ومنبهات معينة، ولمدة محددة من الوقـت. أما النشاط الزائد فهو الزيادة الملحوظة في النشاط الحركي، التـي تفـوق الحـد الطبيعي أو العمر الطبيعي للفرد، ويصاحب ذلك عدم قدرته على التركيـز، ممـا يجعله عاجزاً عن السيطرة على سلوكه، وتأدية واجباته ومهامه.

4- التمرد أو العصيان أو العناد: وهو اضطراب سلوكي شائع يحدث لفتـرة وجيـزة، وربما يأخذ نمطاً متواصلاً وصفه ثابتة في سلوك الفرد.

5- نقص التوكيدية: ويقصد به شعور الفرد بأن لا قيمة له، وأنه يفتقر إلى احترام ذاته، كما ينظر لذاته نظرة دونية وسلبية، وينظر إلى نفسه من منظور تشاؤمي، ويفتقـد الحماس والاهتمام، ويشعر بالنقص.

6- السلوك الانسحابي: وهو سلوك يعبر عن قصور في الاستجابة الاجتماعية، وفشل في التوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

7- الاكتئاب والقلق: الاكتئاب حالة من الحزن الشديد تنتاب الفرد نتيجـة لإحـساسه بالذنب والعجز والدونية، واليأس الذي يجعله يرى الدنيا بمنظار أسود مما يثبطـه ويعزله عن التفاعل في مواقف الحياة، مما يؤدي إلى انخفاض مـستوى الانتبـاه والتركيز لديه، ويصاحب ذلك انسحاباً اجتماعياً من المواقف الحياتية، والتقوقـع حول الذات. أما القلق: فهو حالة من الضيق والتوتر تنتاب الإنسان نتيجة لشعوره وإحساسه بخطر قادم وغير معروف وغير محدد المنشأ، ويصاحب هذه الحالـة بعض الأعراض الجسمية، كزيادة سرعة ضربات القلب، والعرق الشديد، وسرعة التبول وغيرها.

8- السرقة والكذب: السرقة هي استحواذ الفرد على شيء ليس له حق وبإرادة منـه، وأحيانا باستغفال مالك الشيء، ولكي تسمى السرقة بهذا الاسم، يجب أن يعـرف الفرد بأنه من الخطأ أن يأخذ الشيء دون إذن صاحبه. أما الكذب فهـو أن يـذكر الفرد شيئاً غير واقعي أو حقيقي، مع معرفة بأنه كذب وغش أو خداع شخص أخر بغية الحصول على فائدة، أو التملص من أشياء غير سارة.

النظريات التي فسرت المشكلات السلوكية

لقد حاولت نظرية التحليل النفسي التي وضع فرويد (Frued) أصولها ومبادئها، تفسير الانحرافات السلوكية من خلال خبرات الأطفال في الفترات المبكرة من الحياة في ظل مبادئ التحليل النفسي، حيث أن بعض الخبرات المبكرة غير السارة تكبـت فـي

اللاشعور، إلا أن هذه الخبرات المكبوتة تستمر في أداء دورها في توجيـه الـسلوك، وتؤدي بالتالي إلى الانحرافات السلوكية. ويفسر أنصار التحليل النفـسي المـشكلات السلوكية وفق هذا الإطار (يحيى، 2000)، .ويذكر (الخطيب، 1998) بأن هذه النظرية تري أن منشأ المشكلة السلوكية يكمن داخل الفرد نتيجة لاختلال قيام الفـرد بوظائفـه النفسية عبر مسارين هما تعليم غير ملائم في مراحل الطفولة الأولى، واخـتلال بـين منظمات النفس (الهو) و (الأنا) و(الأنا الأعلى).

أما من وجهة نظر رواد النظرية السلوكية فيرون أن المشكلات السلوكية هـي سلوك متعلم، يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، حيث يعتبر هـذا الاتجـاه بـأن الإنسان ابن البيئة بما تشتمل عليه من مثيرات واستجابات مختلفة، وتـرتبط بمختلـف مجالات حياته الاجتماعية والنفسية والبيولوجية وغيرها، وتتشكل لدى الفرد حتى تصبح جزءاً من كيانه النفسي، فالفرد عندما يتعلم السلوكيات الخاطئة والشاذة إنما يتعلمها من محيطه الاجتماعي عن طريق التعزيز والنمذجة وتشكيل وتسلسل الـسلوكيات غيـر المناسبة، كما يرى هذا الاتجاه بأن المحو أو العزل أو الإطفاء أو النمذجـة الإيجابيـة وغيرها من أهم أساليب تعديل السلوك (العزة، 2002).

في حين تقوم النظرية البيئية على مبدأ بأن المشكلات السلوكية التي تحدث لدى الفرد لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي تحدث نتيجة التفاعل الذي يحـدث بين الطفل والبيئة المحيطة به. ويميل رواد هذا الاتجاه إلى ربط الفرد بالبيئة في مفهوم واحد، فالفرد لا ينفصل عن بيئته وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدى المجتمع، ولا يتم التعامل مع المشاكل بشكل فردي، وكنتيجة إذا كان هناك مشكلات في المجتمع، فإن الفرد سيتأثر بالبيئة، وبالتالي تنعكس عليه هذه المشكلات علـى شـكل مـشكلات سلوكية (يحيى، 2000)

الخصائص النفسية والاجتماعية للكبار

من المعروف أن للكبار خصائص خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد في المراحل العمرية الأولى من حياة الإنسان ولاسيما الطفولـة والمراهقـة؛ نظـراً لمـا

يمتلكونه من خبرات واسعة متراكمة، اكتسبت نتيجة التفاعل مع مختلف جوانب الحيـاة العملية، لذلك على المعلمين العاملين في مراكز تعليم الكبار (محو الأمية) النظر إلـيهم ليس فقط بأنهم متعلمين، بل ينبغي أيضاً النظر إليهم من خلال أدوارهـم الاجتماعيـة والمهنية، التي يقومون بها، ومن هنا فإن الخصائص النفسية لفئة المتعلمين الكبار تؤثر إلى حد ما على برامج تعليم الكبار في اتجاهين: أولهما حاجاتهم ورغباتهم واتجاهـاتهم نحو ما يتعلمونه، وثانيهما في إعداد البرامج التي تتفق مع هذه الحاجـات والرغبـات والاتجاهات، ونظراً لاختلاف الخصائص النفسية للكبار وحاجاتهم الجسمية والاجتماعية واستعداداتهم العقلية ونضجهم اللغوي والاجتماعي وكذلك مشكلاتهم الأسرية والعلميـة والاجتماعية والاقتصادية وعاداتهم السلوكية وأهدافهم الشخصية، تولد لديهم اتجاهـات سلبية نحو عملية التعلم والتعليم في مراكز محو الأمية نتيجة ما يتعرضـون لـه مـن مشكلات نفسية وأخرى اجتماعية وانفعالية كالتوتر والقلق والـشعور بعـدم الـسعادة والشعور بالنقص والشعور بالدونية، والخجل وعدم الجرأة والإقدام، وعدم قدرته على تحمل المسؤولية ونقص الثقة بالنفس والشعور بالتهيج وعـدم الاسـتقرار والإحـساس بالضياع أو الفراغ في عالم لا يعيره الاهتمام الكافي لاستغلال طاقاته وإمكاناته الزاخرة التي يستطيع عن طريق حفز الهمة للمتابعة والدراسة والبحث والابتكـار (الحميـدي، 1989).

ومن خلال تفحص نواحي التغيرات التي تطرأ على المظـاهر الـسلوكية فـي مرحلة الرشد والشيخوخة يلاحظ المعالم الرئيسة الآتية (عبد العال، 1985):

1- يطلق على هذه المرحلة وبشكل خاص في بدايتها مرحلة تمام النـضج، حيـث يصل الفرد إلى قمة النضج والاستعداد الوظيفي، كما أنها تعتبر مرحلة الكفـاح في سبيل إرساء قواعد ثابتة وسليمة لحياة سعيدة.
2- يسعى الفرد في هذه المرحلة إلى إشباع حاجاتها وتحقيق مطالبها، بحيث يرتبط ذلك بمدى النجاح الذي يتوصل إليه، وهو كفاح سنين خاضها فـي المراحـل

السابقة، إذ تتأثر مكانته الاجتماعية واستقراره الأسري والنفسي وعمله بمـدى نجاحه أو فشله.

3- تعتمد عملية الوصول إلى مرحلة التكيف التام مع البيئة، بشكل كبير على ما يتم تحقيقه من مكانة اجتماعية، كواحد من مطالب النمو لديه في هـذه المرحلـة، والتي بدورها قد تحقق له أقصى إشباع شخصي، إضافة إلى أنها تعد دليلاً على ما حققه من نجاحات في أول شبابه ورشده.

ويؤدي الفشل في هذه النواحي المتمثلة بالوصول إلى درجـة التكيـف النفـسي والاجتماعي، والذي ينعكس بدوره على تحقيق مستوى الرضا عن الذات والحياة، إلـى سوء الحالة النفسية والتوتر العصبي للعديد من الأفراد، مما يترتـب عليـه أن تـسير أمورهم على غير ما يرام.

هناك عدداً من المشكلات التربوية التي تمثل عائقا يحول دون تحقيـق أهـداف برامج محو الأمية ومنها (المنيع، 1981):

1- ارتفاع نسبة التسرب في مدارس محو الأمية والمدارس النظامية.
2- عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الدارسين.
3- عدم تناسب البرامج الدراسية مع احتياجات ورغبات الدارسين في مدارس محو الأمية.
4- حاجة المدرسين لمعرفة الدوافع الحقيقية للدارسين.
5- عدم معرفة الكثير من المدرسين المشتركين ببرامج محـو الأميـة بمـشكلات الدارسين بشكل كافٍ.

وعليه تتأثر شخصية كبار السن بالبيئة التعليمية التي يتواجدون فيها، فغالباً مـا ينتابهم –عند دخولهم الفصل الدراسي- الشعور بالخوف والعزلة، كما أن قلقهم النـاتج من خوفهم من الفشل وسخرية الآخرين بهم، يعد سبباً في ما قد يصدر منهم مـن أداء ضعيف، ويظهر ذلك من خلال حركة الأصابع المرتعشة، أو احمرار الوجه والتـوتر،

وضعف في الصوت الذي يعبر عن عدم ثقتهم في قدراتهم وسلامة حديثهم (العكروش، 2005).

هناك العديد من المواقف التي يجد فيها المتعلمين كبار السن إدراكاً وفهماً يختلفان عما هو لدى المتعلمين الصغار ومنها (روبي كيد، 1977):

1- أن كبار السن يدخلون مجال التعليم مزودين بحصيلة من الخبرات السابقة المتنوعة والتي اكتسبوها نتيجة لما مروا به في حياتهم من مواقف وتجارب وخبرات، ولذلك فهم قد يحملون أفكاراً وآراء تختلف عما هو عند المدرسين، وعلى النقيض من ذلك فإن المتعلم الصغير يدخل المدرسة صفحة بيضاء، تكاد تخلو من أية خبرات وتجارب سابقة، وهذا الاختلاف عند كبار السن بدوره قد يؤثر في العلاقة بين المدرس والمتعلم، مما يؤدي بالتالي إلى نشوء صراع بينهما، مما ينعكس على سلوك المتعلم.

2- أن صحة الإجابات عند الكبار التي ترتبط بالتقاليد والعادات والأعراف والدين، حيث تجد قبولاً لدى المتعلمين الكبار، وعندما يتعرض المتعلم الكبير لخبرة أو موقف تعليمي يتعارض مع معتقداته أو تتصادم مع مشاعره وقيمه واتجاهاته، فإنه يواجه تحديات داخلية وخارجية وضغوطاً وفقاً لما يتطلبه هذا الموقف التعليمي، ولذا يجب أن تتوافق وتنسجم تلك الخبرات والمواقف التعليمية مع معتقداته وقيمه وتقاليده.

ويشير(الحسن، 1984) إلى أن سلوك الدراسيين في مراكز محو الأمية هو وليد أفكارهم ومعتقداتهم ومواقفهم ومصالحهم وطموحاتهم وأهدافهم، وهو يعبر عن طبيعة الجماعات المرجعية التي ينتمون إليها ويتفاعلون معها، ويتأثر هذا السلوك بالضغوط المتعارضة التي تتركها تلك الجماعات عليهم، إضافة إلى أنه يعكس طبيعة شخصياتهم، ويتلون تبعاً للطبقات والشرائح الاجتماعية التي ينحدرون منها.

ويشير (كفافي، 2004) إلى أن المتعلم الكبير الذي يعتقد بضعف قدرته على التعلم مقارنة بالمتعلم صغير السن، يؤدي ذلك إلى ضعف الإقبال لديه على مواقف

التعلم، بسبب عدم ثقته بقدرته على التعلم، مما ينعكس ذلك سلباً على تفاعله مـع تلـك المواقف على النحو المنشود، لأنه يخشى من الفشل فلا يقبل على المحاولة أو التجريب، ويتحرج من أية أخطاء يمكن أن يقع بها، وخصوصاً إذا كان بالفصل الدراسـي الـذي يتعلم فيه متعلمون أصغر منه سناً، ولذلك يغلب على سلوكه نوع من الحساسية الشديدة، لما قد يوجه إليه من ملاحظات من قبل المعلم أو زملائه، وهذا بالتالي يؤدي إلى تحجيم الفائدة والعائد الذي يخرج به من الموقف التعليمي.

يعاني الأميون من مجموعة من المشكلات النفسية، حيث أن الأمي يجهل الكثير مما يدور حوله من مجريات الأمور، فهو يعتبر المجتمع الذي يعيش فيه مبهمـاً، ممـا يجعله قابعاً في عزلة، ويملؤه الخوف والعزلة، ولهذا فالدارسون في مدراس محو الأمية يشعرون بالخجل لالتحاقهم بفصول محو الأمية، ويعانون من الاكتئاب نتيجـة لكثـرة توجيه المدرسين اللوم لهم أمام الآخرين، كما يسود ليهم القلق من الخطأ أمام زملائهـم بالصف، ويصابون بالاضطرابات النفسية نتيجة لضعف قـدراتهم علـى التحـصيل، والتوتر لاستهزاء الآخرين بهم لذهابهم إلى فصول محو الأمية (مسعود، 2010). ومثل هذا أكدته دراسة (مرزوق، 1990) إذ أن من أهم المشكلات النفسية لدى كبار الـسن هي الاكتئاب والقلق النفسي، والتي تظهر نتيجة للعديد من الأمور منها ما يحدث له من تغيرات جسمية وفقدانه للمكانة الاجتماعية...وغيرها.

ويرى (هندام ومرسي والفقي والعريان، 1978) بأن الأميين الكبار يميلون إلى السلبية داخل فصول محو الأمية، ويؤثرون الصمت أثناء سير العمليـة التعليميـة، ولا يشاركون في المناقشة على نحو إيجابي، وذلك بسبب خوفهم من أن يجرح كبريائهم، أو يصغر من شانهم، أو تهتز مكانتهم الاجتماعية، وخصوصاً في حال عجزهم عن الإجابة عن بعض الأسئلة أمام زملائهم الدارسين الذين يكونون أصغر منهم سناً، أو أقل مـنهم شأناً في نظرهم.

ويشير(القرشي، 1995) إلى أن كبير السن خلال مشوار حياته يتكـون لديـه أنماطٌ سلوكية، وذلك نتيجة للتغيرات الفسيولوجية، والخبرات والـدوافع، والحاجـات،

إضافة إلى ما تلعبه عادات المجتمع الذي يعيش فيه من دور بارز في تكوينها. وبـذلك فإن الأمية عقبة تعوق تقدم الفرد، وتعطل تطور المجتمع من مختلف النواحي، وتقـف حجر عثرة أمام تحقيق أهداف الفرد والمجتمع، وقد باتت الأمية تمثل مـشكلة حقيقيـة للأسباب التالية (حجازي، 2007):

1. تغير المجتمع الإنساني من الاعتماد على القلة إلى الاعتماد على الكثرة التي تشارك في التفكير، والحكم، والتدبير، واتخاذ القرارات.
2. تغير الاقتصاد من الاعتماد على الزراعة بأسلوبها التقليدي إلـى الاعتمـاد علـى الصناعة المتقدمة، التي تحتاج إلى تدريب وإعداد يعتمد على قاعدة ثقافية عريضة.
3. تعقد الحياة الاجتماعية، واضطرار الأفراد إلى المشاركة والتفاعل مع المؤسـسات الاجتماعية.
4. التطور السريع في المعرفة البشرية كما وكيفا.

إن مثل هذه الأسباب تعني أن التغيرات والتطورات الاجتماعية الحديثة والسريعة تجعل حياة الفرد الأمي في المجتمع المعاصر شديدة الصعوبة، لذلك يمكن اعتبار الأمية ُأم المشكلات الاجتماعية، لأنها كثيرا ما تلد مشكلات تربوية واقتصادية وثقافية وسياسية صعبة ومستعصية.

إن الأمية في مجتمع المعرفة وباء، وانطلاقاً من ذلك فإن محو الأمية وتعلـيم الكبار يؤثر بشكل كبير على عملية التنمية في المجتمع؛ فالفرد هو رأس مال المجتمع، إذ أن حصوله على فرص تعليمية مناسبة تزيد من علمه ومهاراته وتمكنه من الابتكـار والإنتاج والانطلاق، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بمحو الأميـة وبرامجهـا (محمـود، 2008).

لقد بدأ ميدان تعليم الكبار بعدد كبير من الدراسـات الـسيكولوجية الخاصـة بالكبار، ومما يجدر ذكره أن تعليم الكبار قد سبق تعليم الصغار، فقبل أن يبرز علم نفس الطفل، تم استغلال المعلومات حول الكبار وتطبيقها على الصغار، ولم تعد تقتنع التربية بدراسة الصغار فقط، من أجل تهيئتهم لمرحلة الرشد، وتزويدهم بالعمليـات التربويـة

التتبعية، بل أصبح الاهتمام قائماً كذلك بتعليم الكبير مهما بلغ عمره، لضمان استمرارية عطائه ومشاركته في مختلف مجالات الحياة بقدرة وكفاءة عالية (قناوي، 1981).

يعد التعليم بشكل عام وتعليم الكبار بشكل خاص من المقومات الأساسية لعمليـة التنمية (الفريجات، 2007)، لذا سارعت كثيرا من البلدان في تبني تعليم الكبار، فالأمية هي ظاهرة اجتماعية واضحة المعالم في البلدان النامية قد تكون ناتجة عن الجهـل أو الفقر أو قلة البرامج التربوية في تلك البلدان، وللأمية أنواع فهناك الأمية الفردية: وهي الأمية الأبجدية وتتعلق بالقراءة والكتابة، وهناك الأمية الاجتماعية الثقافية والتي تتمحور في جهل الأفراد لكيفية حل مشاكلهم ومعرفة حقوقهم كأفراد ولعل النـوع الأول وهـو الأمية الفردية الأكثر شيوعاً، وهذا النوع يحظى باهتمام كبير من قبل الحكومات، حيث أن تعليم الكبار أصبح جزءاً أساسياً في أي برنامج أو سياسية تعليمية ترسمها مؤسسات الدولة إلى مواطنيها باعتبارها من المعيقات التي تحد من التطـوير وتنميـة المجتمـع (الحميدي، 1993).

وقد حظي تعليم الكبار باهتمام العديد من التربويين، وبالرغم من ذلك فـإن ثمـة اختلافات بينهم حول تحديد أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، فقد عرفه (بروسر، 1980) تعليم الكبار بأنه القوة التي في حال تطبيقها الأمثل يمكن أن تحدث تكييف الإتجاه داخل المجتمع نحو أي موقف متغير وجديد في أقصر وقت ممكن والتي تساعد فـي ابتكـار التغيير الذي يشمل المهارات أو الأساليب المطلوبة والضرورية.

ويعرفه كومبس (Coombs) المشار إليه في (فهمي، 1988) على أنه أي نـشاط تعليمي منظم يقع خارج النظام التعليمي المؤسسي بقصد خدمة الأفراد الـراغبين فـي التعليم وتحقيق أهداف تعليمية معينة.

بينما ينطلق (نشوان، 1991) في تعريفه لتعليم الكبار من أنه نظام فرعي من نُظم التربية المستمرة باعتبار، أن نظام التربية المستمرة هو الأشمل والأقدر علـى تحقيـق الأهداف التربوية، لكافة أفراد المجتمع، ومن ثم العمل علـى الوصـول إلـى تنميـة المجتمع.

وقد شرعت العديد من البلدان في فتح مراكز لمحو الأمية لتعليم المواد الأساسـية في القراءة والكتابة والحساب، من أجل تطوير المهارات الذهنية لمن فاتهم فرص التعليم في الصغر، والعمل على رفع مستوى إنتاجهم ومساعدتهم على التكيف مـع متطلبـات العصر، حيث دلت الكثير من نتائج الدراسات على أن تعليم الكبار أسرع وأسهل مـن تعليم الصغار وخاصة الفئة العمرية من (15-35) سنة (ناصر، 1989). ولعل النجاح الذي حققه التعليم غير النظامي في الدول المتقدمة في بداية الستينات كان أحد العوامـل التي ساهمت في سد حاجات المجتمع من الأيدي العاملة الماهرة في القطاعـات كافـةً صناعية، زراعية، أو تربوية،...وغيرها. ونظرا لما تعانيه الدول العربية من ارتفـاع نسبة الأمية ونقص الأيدي العاملة المدربة، أخذت بعض الدول على عاتقها بالتعلم غير النظامي إلا أنها واجهت صعوبات في بداية تطبيقه بسبب سوء الفهم عن طبيعية هـذا النوع من التعليم من حيث كيفية بناء المنهاج وتأهيل المعلمين الذين يقومون بذلك والبنى التحتية من مباني ووسائل تعليمية وغيرها (اليونسكو، 2007).

وتعرف (اليونسكو، 1994) التعليم غير النظامي بأنه جميع النشاطات التي لا تدخل في نطاق التعليم المدرسي النظامي، ومن ثم فهو يتضمن برامج تنمية المجتمع، ونظام التعليم المفتوح، ولتعليم عن بعد، والبرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام الجماهيرية.

ففي هذا النوع من التعليم تختلف الفئة المستهدفة من بلدة إلى أخرى، ففي بعـض الدول يهتم هذا النوع من التعليم بفئة المواطنين الكبار الذين تزيد أعمارهم عن عشرين عاما، وفي دول أخرى تصل أعمارهم على حد ثلاث عشرة سنة، ولكن على الأغلـب فإن الملتحقين بهذا النوع من التعليم هم الكبار الذين لم يلتحقوا بالمدارس النظامية.

ويمكن تصنيف هؤلاء الكبار إلى عدة فئات رئيسة (عبد الجبار، 2007):

أ-الفئة الأولى: وتضم الذين حرموا من فرص التعليم في المدارس الابتدائية بسبب ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية المتردية.

ب-الفئة الثانية: وتضم الذين ارتدوا إلى الأمية بعد أن محيت أميتهم الأولية ولم يتابعوا

التعليم إلى المستوى الوظيفي كما تشمل المتسربين من مراكز محو الأمية والذين انقطعوا عن الدراسة لأسباب تربوية.

ج- الفئة الثالثة الأطفال الذين تركوا المرحلة الابتدائية قبل نهايتها لأسباب اقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية.

هناك العديد من الأسس التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم برامج لمحو الأمية، ومن هذه الأسس: الأسس الاقتصادية والأسس الثقافية والأسس النفسية، وعند الحديث عن الأسس النفسية، فإن كثيرا من الدراسات المتعلقة بالجوانب النفسية والسلوكية أبرزت مجموعة من العوامل التي يجب أن تؤخذ بالحسبان من أجل تحقيق الأهداف المرجوة لتعليم الكبار. ومن هذه العوامل (الخنكاوي، 1996؛ محمود والبشير، 1996؛ السمير، 1994).

أولاً: التباين العمري: هناك في الغالب اختلاف في تحديد الحد الأدنى لسن الأفراد الذين يمكن أن يتضمنهم برنامج تعليم الكبار، والاختلاف الذي يتراوح ما بين سن (8) سنوات و(15) سنة، وهذا التباين الزمني في أعمار المتعلمين في صفوف محو الأمية يجعل هناك اختلافات كثيرة بين المتعلمين في القابلية والاستعدادات الفعلية والنفسية إضافة إلى المشكلات الاجتماعية والمشكلات السلوكية التي تواجه الدارسين، مما يجعل في كثير من الأحيان تسرب الأميين من مراكز محو الأمية.

ثانياً: النوع الاجتماعي: يجب أن يلبي برنامج محو الأمية رغبات وأهداف كل من الذكور والإناث.

ثالثاً: العوامل الاجتماعية: إن خجل الكبار وتأثير العادات والتقاليد في المجتمع والإحساس بالنقص يجعل الأميين يبقون في منازلهم دون الالتحاق بالبرامج المخططة لهم.

تبنى البرامج لمحو أمية الكبار على أسس عدة لعل من أهمها:

1. **الأسس الاقتصادية:** إن من العوامل التي يرجع إليها إحجام الأميين عن الدراسة في فصول محو الأمية العوامل الاقتصادية وتأثير وقت الفراغ في ذلك، فأعمال

الأميين مرهقة وتأخذ من جهدهم الكثير بحيث يخلدون إلى الراحة التي أتيحت لهم وقت الفراغ، كما أن طبيعة أعمال غالبية الأميين لا تحتاج إلى القراءة والكتابة.

2. **الأسس الثقافية:** فعند وضع برنامج لمحو الأمية يجب مراعاة الجوانـب الثقافيـة المتمثلة في عادات وتقاليد وقيم أي مجتمع، حيث يمكن لبرنامج محـو الأميـة أن يقوم بدور مهم وفاعل في ترسيخ ودعم وتماسك الأفراد اجتماعيا وقيميا وثقافيـا، بأن يعكس هذا البرنامج ثقافة الأمة وقيمها الأصلية ووحدتها الفكرية للتمشي مـع روح العصر وتطوراته العلمية والتقنية الحادثة فيه.

3. **الأسس النفسية:** نتيجة لما توصلت إليه الدراسات النفسية والسلوكية يجب مراعاة ما يلي حتى لا تزيد المشكلات السلوكية والنفسية: فوارق السن لدى الأميـين لأن الاتساع الزمني في أعمار المتعلمين من الكبار يؤدي إلى تباين كبير بين الدارسين في القابليات والاستعدادات الذهنية والنفسية، ومراعاة التباين بين الجنسين (ذكـور وإناث) بحيث يكون البرنامج منوعا ومشوقا وملائما للدارسين من كلا الجنـسين، وتعتبر العوامل الاجتماعية من العوامل التي تسبب في إحجام الأميـين للالتحـاق ببرامج محو الأمية حيث أن خجل الكبار وأثر بعض التقاليد في محو أمية المرأة، والإحساس بعدم الفائدة من محو الأمية يؤدي إلى بقاء الأميين فـي منـازلهم دون الالتحاق بالبرامج المخصصة لهم.

جهود المملكة في القضاء على الأمية:

بدأت الجهود في المملكة العربية السعودية منذ ما يزيد عن الخمسين عاماً حيـث أصدرت نظام محو ألأمية وتعليم الكبار الذي يتم تنفيذه في إطار حملة شـاملة لمحـو ألأمية إلى جانب قرار مجلس الوزراء بإلزامية التعليم وقد استطاعت المملكة العربيـة السعودية تقليص نسبة ألأمية من60% في ألعام1980 إلـى 13% عـام 2009 للفئـة العمريه المعتمدة دولياً (من11-45) عاماً.

وتعد المملكة العربية السعودية في طليعة الدول التي اهتمت بمكافحة الأمية بـين أبنائها ذكوراً وإناثاً إدراكاً منها بأهمية تعليم المواطن السعودي وإعداده إعداداً سـليماً

ليكون لبنة صالحه تساهم في بناء المجتمع، وقد أولى تعليم البنـات بـ وزارة التربيـة والتعليم تعليم الكبيرات ومحو الأمية جل الاهتمام حيث حرص على إيجاد التوازن بين الكم والكيف، وتوسيع قاعدة التعليم العام بهدف استيعاب جميع من بلغن سن القبول في هذه المرحلة سداً للمنابع الأساسية للأمية، كما قام بافتتاح مدارس لتعليم الكبيرات ومحو الأمية في المدن والقرى والهجر وزودها بالمعلمات المؤهلات وبالوسـائل والتقنيـات التعليمية.

أهداف تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية:

يهدف تعليم الكبار حسب قانون المملكة العربية الـسعودية إلـى (وزارة التربيـة والتعليم، 2005) إلى:

1- تنمية حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية.
2- إكساب الدارسين مهارة القراءة والكتابة.
3- تزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من تطوير نفسه وأسرته ومن المشاركة في النهوض بمجتمعه.
4- إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى.
5- توفير الفرص اللازمة لاستمرار الكبار في القراءة منعا لرجوعهم إلى الأمية.
6- تنظيم برامج ثقافية متنوعة تلبي حاجات الكبار الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

البرامج الأساسية لتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية:

تتنوع برامج تعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية لتشمل:

أ. مرحلة تعليم الكبيرات ومحو الأمية الابتدائية، حيث تم إقرار هذا النوع من التعلـيم عام1393/1392هـ، وأفتتحت (5) مدارس التحقت بها (1400) دارسة،

وشهد هذا التعليم قفزات عددية هائلة خلال الخطط الخمسية المتتالية حتى وصـل في السنة الأولى من الخطة الخمسية الثامنة إلى (3053) مدرسة و(76084) دارسة.

ب. تم افتتاح فصول متوسطة صباحية للكبيرات ملحقة بمدارس التعليم العام المتوسطة الصباحية القائمة خاصة بخريجـات مـدارس تعلـيم الكبيـرات ومحـو الأميـة والمنقطعات عن الدراسة ومن تجاوزت أعمارهن الحد المسموح به نظاماً للالتحاق بمدارس التعليم العام اعتبارا من العام الدراسي 1419/1418هـ وقد افتتحت هذه الفصول في كل من منطقة الرياض، والمنطقة الشرقية، ومحافظة جدة بواقع فصل لكل منها والتحقت بها في ذلك العام (103) طالبات، وقد شهدت هذه الفصول إقبالاً متزايداً مما أثبت نجاح التجربة، وبناء عليه فقد تم التوسع تدريجياً في افتتاحها في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها وبلغ عددها في الخطة الخمسية الثامنـة (245) فصلاً التحقت بها (3831) طالبة.

ج. المرحلة الثانوية للكبيرات

تم افتتاح المرحلة الثانوية للكبيرات اعتباراً من العام الدراسي 1423/1422هـ وهي فصول ملحقة بالمدارس الثانوية الصباحية بالتعليم العام، ويلتحق بهـذه الفـصول خريجات المرحلة المتوسطة للكبيرات والمنقطعات عن الدراسة بالتعليم العام، وقد بلـغ عدد الفصول الخاصة بهذه المرحلة عام 1423/1422هـ (4) فصول افتتحت في (4) إدارات تعليمية والتحقت بها (158) طالبة، إلا أنها شهدت إقبالاً كبيرا مـن خريجـات المرحلة المتوسطة للكبيرات مما دعا إلى ضرورة التوسع فيها ، حتى بلغ عدد الفصول عام 1426/1425هـ (86) فصلاً في (23) إدارة تعليمية والتحقت بها (2025) طالبة (مسيرة تعليم الكبيرات).

البرامج المساندة لتعليم الكبيرات:

تقوم الأمانة العامة لتعليم الكبيرات بتنفيذ برامج متنوعة غير نمطيـة تـستهدف الأميات اللاتي يرغبن في محو الأمية الأبجدية وذلك بهدف تخليـصهن مـن أميـتهن وتزويدهن بمهارات القراءة والكتابة والحساب وتوعيتهن دينياً وصحياً واجتماعيا، ومن هذه البرامج، كما نشر في (جريدة الرياض، 2007؛ جريدة الرياض، 2012):

1- برنامج مدينه ومحافظة بلا أمية ويهدف هذا البرنامج إلى إعلان مدن ومحافظات خاليه من الأمية الأبجدية وقد نفذ في المحافظات مثل: المدينة المنورة ومكة المكرمة ومحافظة شقراء.

2- برنامج وزارة بلا أمية: ويستهدف محو أمية العاملات بقطاع تعليم البنات بالوزارة والمستخدمات حيث بلغ عدد من محيت أميتهن بنهاية العام الدراسي 1426/1425هـ (4540) أمية .

3- برنامج محو الأمية في الجمعيات الخيرية وجمعيات تحفيظ القرآن الكريم ومراكز الخدمة الاجتماعية: ومدة هذه البرامج عام دراسي وتستفيد منه في العام الدراسي 1427/1426هـ (5353) أمية.

4- برنامج الخطة العشرية لمحو ما تبقى من أمية: ينفذ في جميع مناطق المملكة على مراحل ومدة خطته الدراسية عام دراسي واحد، ويهدف إلى القضاء على الأمية خلال عشر سنوات اعتباراً من عام 1425/1424هـ. وقد استفادت من البرنامج حتى الآن (2667) أمية، ويركز هذا البرنامج على تعليم القراءة والكتابة والحساب والقرآن الكريم بالإضافة إلى بعض الأنشطة التوعوية والتثقيفية المساندة.

5- برنامج دمج المعاقات سمعياً في مدارس تعليم الكبيرات: واستفادت منه حتى عام 1426/1425هـ (206) معاقة في مختلف المناطق .

6- برنامج تعليم الكبيرات في السجون النسائية والإصلاحيات التابعة لوزارة الداخلية: واستفادت منه (360) نزيله من مختلف الجنسيات .

7- برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في دور رعاية المسنات ودور رعاية الفتيات ومراكز التأهيل: واستفادت منه (195) نزيلة من مختلف الجنسيات .

8- برنامج القرية المتعلمة: ونفذ مع بداية العام الدراسي 1426/1425هـ في حي بترومين بمدينة جدة ويهدف هذا البرنامج إلى محو أمية قاطنات الحي خلال فترة زمنية محددة (عام دراسي) باستخدام أساليب تعليمية متنوعة تمكن من صياغتهن كعضوات فاعلات في المجتمع وقد بلغ عدد الملتحقات بهذا البرنامج (1295) سيدة

من ساكنات الحي وينفذ البرنامج في جميع دول الخليج العربي بإشـراف مكتـب التربية لدول الخليج العربي .

9- برنامج الحملات الصيفية لمحو الأمية: وتقوم فكرتها على اختيار القرى والهجـر التي ترتفع بها نسبة الأمية وتتواجد بها مجموعة من الأميات اللاتي يعـشن فـي أماكن نائية. فيتم تجميعهن في أماكن محدده وتقوم الوزارة بالتعاون مع القطاعات الحكومية والأهلية بتنفيذ برامج تعليمية وتوعوية لمحو أميتهن الأبجدية والثقافيـة والصحية والاجتماعية وإكسابهن ما يفيدهن في حياتهن اليومية ومدة هذه الحملات ستين يوماً، يقدم للملتحقات بها حوافز مادية وعينية تسهم فـي رفـع مـستواهن المعيشي، ويتم تنفيذ هذه الحملات سنوياً، وقد اسـتفادت منهـا خـلال العـامين المنصرمين (1729) مواطنه كما نفذت صيف عام 1426هـ حملتان في جـازان وعسير تستفيد منها ما يقارب من (3000) مواطنة .

10- برنامج المراكز المتنقلة لمحو الأمية: نظراً لوجود العديد من القرى النائية التي لم تحظ بالخدمات التعليمية لصعوبة إقامة مراكز تعليمية ثابتة بها لطبيعتها الجغرافية، فقد قامت الأمانة العامة لتعليم الكبيرات بتعليم البنات بإقامة مراكز تعليمية متنقلـة تهدف إلى محو الأمية الأبجدية بين المواطنات وفقاً للإمكانات المتوفرة وتوعيتهن دينياً وثقافياً وصحياً واجتماعيا، وتستهدف هذه المراكز جميع الفئات العمرية مـن الإناث ويتم الاستفادة من الأماكن المناسبة التي يتبرع بها أهالي القـرى والهجـر كمقرات لها، وذلك من باب المشاركة المجتمعية في التعليم، كما تقام بعضها فـي مصليات نسائية في المساجد، وقد طبقت التجربة صيف 1424/1423هـ بمنطقة جازان حيث افتتح (113) مركزاً استفادت منه (4116) مواطنه تم محو أميـتهن الأبجدية، كما أقيمت في عام 1425/1424هـ في (9) مناطق إدارية مختلفة مـن المملكة في مواقع لا تتوفر بها الخدمات التعليمية حيث تم افتتـاح (141) مركـزاً استفادت منه (5936) مواطنه، وقد كانت هذه المراكز نواة لافتتاح مدارس رسمية مكنت الملتحقات بها من إكمال تعليمهن ومنعهن من الارتداد للأمية، وقـد واكـب

تنفيذ المراكز الصيفية المتنقلة إعداد برامج تعليمية وتثقيفيـة وصـحية وتغطيـة إعلامية شامله لحث الأميات على الالتحاق بهذه المراكز، كما قامت إدارات التربية والتعليم بالمناطق بالإشراف التام على سير العمل بهذه المراكز ومتابعتها من قبـل المشرفات بتعليم الكبيرات كما تم عام 1426هـ إقامة (329) مركـزاً فـي (31) إدارة تعليمية واستفاد منها ما يقارب من (6000) مواطنة.

وتوجت جهود المملكة العربية السعودية المخلصة في القضاء على الأميـة فيهـا بحصولها على خمس جوائز دولية وإقليمية عرفانا من المنظمات الدولية بجهود المملكة وما كان لتلك الجوائز أن تتحقق لولا الجهود التي تبذل في مجال محو الأميـة وتعلـيم الكبار.

تعليم الكبيرات في منطقة تبوك التعليمية:

بدأ افتتاح مراكز لمحو الأمية في مدينة تبوك وتوالت بعد ذلك عملية الافتتاح في منطقة تبوك ومحافظاتها، حتى بلغت عدد المراكز (69) مركزا عام 1432/1431هـ، وعدد الدارسات في المراكز النظامية 2376 مع ملاحظة أن أعداد الدارسات الملتحقات وأعداد المراكز يتراجع في السنوات الأخيرة نظراً لتقاص نسبة الأمية، وكذلك لتنـوع برامج محو الأمية وتعليم الكبيرات المتعددة.

البرامج المنفذة:

أ- تعليم الكبيرات النظامي(المرحلة الابتدائية) ومدة النظام ثلاث سنوات تمنح الناجحة في نهاية الصف الثالث شهادة الابتدائي وتعادل الشهادة الابتدائية في التعليم العام.

ب- تعليم الكبيرات النظامي(المرحلة المتوسطة).

ج- تعليم الكبيرات النظامي(المرحلة الثانوية).

د- البرامج المساندة(وزارة بلا أمية)و(برنامج الخطة العشرية).

ه- برامج توعوية مصاحبة للبرامج الأساسية دينية واجتماعية تشترك فيهـا الجهـات ذات العلاقة (إدارتي التوجيه والإرشاد والتوعية الإسلامية).

2.2 الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع محو الأمية ويلاحظ أنها تناولت المشكلات التي تواجه جهود تعليم الكبار ومحو الأمية وتقييمها، إلا أن هذه الدراسات لم تتطـرق إلى تلك المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية- فـي حـدود علـم الباحثة، وفيما يلي عرضا لهذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى (حمادنة، 1988) دراسة هدفت للتعرف على أسباب تسرب الدارسين فـي مراكز محو الأمية وتعليم الكبار من وجهة نظر الدارسين والعاملين فيها، في محافظـة إربد للعام الدراسي 1988/1987، وتكونت عينة الدراسة من (246) دارساً ودراسـة، و(92) عاملاً وعاملة، وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب تسرب الدارسين مـن وجهـة نظرهم تعود إلى عوامل اقتصادية، ثم جاءت بالمرتبة الثانية العوامل الاجتماعية ويليها العوامل النفسية، وجاء عامل مكان السكن بالمرتبة الأخيرة من وجه نظـر الدارسـين، وبشكل عام احتلت العوامل الاجتماعية بالمرتبة الأولى لدى الإناث، في حـين احتلـت المشكلات الاقتصادية المرتبة الأولى لدى الذكور، أما من وجهة نظـر العـاملين فقـد جاءت العوامل الاجتماعية بالمرتبة الأولى من حيث تأثيرها على تسرب الدارسين من صفوف محو الأمية، ثم جاءت العوامل الاقتصادية؛ فالنفسية، ومكان السكن بالمرتبـة الثانية، والثالثة، والرابعة على التوالي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئة العمرية (أقل من 20)، والفئة العمرية (21-44) في متوسـط فئـة الأسباب الاقتصادية، أيضا أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمتوسط فئـة الأسباب الاقتصادية وبين فئة الأعزب والمتزوج لصالح فئـة الأعـزب. ولعـل هـذه الأسباب نتجت عن مشكلات تواجه هذه الفئة.

وقامت (أشرف، 1988) بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على المعوقـات التـي تواجه محو الأمية وتعليم الكبيرات في السعودية، ووضع المقترحات التي يمكن إضافتها لمحو الأمية وتعليم الكبيرات لمواجهة هذه المعوقات، واعتمـدت الباحثـة فـي جمـع المعلومات على المقابلات شبه المقننة واستمارة المقابلة، وقد اسـتغرقت فتـرة جمـع

المعلومات أكثر من ستة أشهر، وأشارت النتائج إلى عدد من النتائج أهمها: أن أكثر المعوقات هي المعوقات المتعلقة بالمناهج الدراسية وعدم ملائمتها لاحتياجاتهن بنسبة تقترب من (50%)، ثم المعوقات المتعلقة بالقائمات على التدريس بنسبة تقترب من (40%)، وكان من أهم المقترحات التي خرجت بها الدراسة هي: تبسيط المناهج بحيث تكون ملاءمة لاحتياجات الدراسات، وتسهيل المادة الدراسية وتوفر الخبرة في تدريس الكبيرات.

وأجرى (الحميدي، 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تقف وراء عزوف الأميين عن الالتحاق بمدارس محو الأمية، وتكونت عينة الدراسة من (248) من الأميين والأميات بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الاقتصادية هي: توفر فرص العمل المجزي للأميين، ومشقة الأعمال التي يقوم بها الأميون كانت من عوامل عزوفهم عن الالتحاق بمدارس محو الأمية، كما أن العوامل الاجتماعية مثل: شعور الأميين بالخجل من الالتحاق بمدارس الأمية، واهتزاز مكانتهم الاجتماعية بسبب اميتهم كانت من عوامل عزوفهم عن الالتحاق بمدارس محو الأمية..

وقام (الحميدي، 1993) أيضاً بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، والتعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية والمشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في هذه البرامج فضلا عن التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات في جدوى برامج محو الأمية. وتكونت عينة الدراسة من (940) دارسا و(1125) دارسة تم اختيارهم بصورة عشوائية. تم استخدام استبانة موجهة إلى الدارسين والدارسات كأداة للتعرف من خلالها على آرائهم حول جدوى برامج محو الأمية، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها:

1) أن غالبية أفراد العينة يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية.

2) أن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية، وأن الدارسين والدارسات يواجهون مشكلات تربوية وغير تربوية نتيجة التحاقهم ببرامج محو الأمية.

وهدفت الدراسة التي قام بها (الدخيل والصباغ، 1997) إلى التعرف إلى الحاجات الثقافية الصحية والبيئية للمتعلمين الكبار بالمدينة المنورة، ومعرفة الفروق في هذه الحاجات باختلاف متغيرات النوع والحالة الاجتماعية والمؤهل والمهنة. تكونت عينة الدراسة من (707) من المتعلمين الكبار في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية. استخدم استبيان اشتمل على مجموعة من البيانات الأساسية وقائمة بالحاجات الثقافية الصحية والبيئية وسؤالين أحدهما عن الأسباب والأخر عن الوسائل. أظهرت النتائج أن الحاجات الثقافية الصحية والبيئية لدى عينة البحث متنوعة وتختلف باختلاف متغيرات النوع والحالة الاجتماعية والمؤهل والمهنة، كما أظهرت النتائج أن هناك حاجات ثقافية صحية وبيئية للمتعلمين الكبار مختلفة منها: الأمراض المعدية، والرعاية الصحية الأولية، وصحة الفرد الشخصية، وصحة الحواس وسبل المحافظة عليها، وغذاء الإنسان، والمناعة والتطعيم ضد الأمراض المختلفة والمشكلات الصحية للأم الحامل.

وأجرت (الفايز، 1997) دراسة حول برامج التعليم غير النظامي للكبيرات والتي تقدمها وزارة الدفاع والطيران والحرس الوطني ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية وعلاقته بمفهوم الذات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تلك البرامج في تنمية مفهوم الذات لدى الدارسات الكبيرات، وتوصلت إلى أن التعليم غير النظامي على علاقة وثيقة ببرامج التنمية، وظهر أن مفهوم الذات لا يختلف باختلاف الجنسية أو الحالة الاجتماعية.

في حين هدفت دراسة (صوالحة، 2000) إلى الكشف عن المشكلات التي يواجهها الدارسون في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهم في محافظة اربد، والكشف عن اختلاف مستوى تلك المشكلات باختلاف متغيري العمر والعمل. وتكونت عينة الدارسة من (370) دارساً ودارسة، منهم (63) ذكور، و(307) إناث، تم تطوير استبانة

اشتملت على (30) فقرة موزعة على مجالين: المشكلات الإدارية والمادية، والمشكلات التعليمية التي يواجهها الدارسون في مراكز محو الأمية. وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التعليمية جاءت في المرتبة الأولى، ثم تليها المشكلات الإدارية والمالية، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات الدارسين للمشكلات الإدارية والمالية لبرامج محو الأمية تعزى لمتغيري العمر والعمل.

وقام (الأنصاري، 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (1012) دارس ودارسة من المراحل التدريسية الثلاثة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم أهداف الدارسين هي: استجابة لقواعد الإسلام التي تدعو إلى العلم، واكتساب معارف ومهارات جديدة مفيدة، وتمثلت أهم المعوقات في عدم وجود حوافز للملتحقين بتعليم الكبار، وعدم مناسبة مواعيد الدراسة، وعدم التشويق في أساليب التدريس، وعدم فعالية الكتب والمقررات، إضافة إلى الشعور بالخجل لدى المتعلمين، أما بالنسبة للتطلعات فتمثلت في وضع حوافز مادية للمتعلمين، والأمل في مواصلة التعليم.

وأجرى خالدي (Kaldi, 2004) هدفت إلى التمييز بين المشكلات المادية والاجتماعية والنفسية لدى كبار السن في طهران. تكونت عينة الدراسة من (300) فرد من الجنسين موزعين على (13) منطقة من مدينة طهران، حيث شكل الأميون ما نسبته (32.3%) من العينة. توصلت الدراسة إلى أن (55%) من أفراد العينة لديهم مشكلات اقتصادية، و(25.6%) لديهم صعوبات القيام بأنشطة الحياة اليومية. وأعرب (21%) من أفراد العينة عن عدم رضاهم عن حالتهم المعيشية الحالية، وتبين أن (24%) منهم يعانون من مشكلات أخلاقية وعاطفية، مثل الاكتئاب والملل والقلق والحاجة إلى المشورة، ولا سيما النساء حيث يواجهن مشاكل متعددة، سواء الاقتصادية والاجتماعية أو النفسية أو العاطفية.

وفي دراسة قام بها (الشويعر، 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامـل المؤثرة على تسرب الدارسين من المدارس الليلية بمنطقة الريـاض، وتكونـت عينـة الدراسة من (186) دارساً و (50) مسئولا، وخلصت الدراسة إلى أن العوامل المؤثرة هي: العوامل الاجتماعية ثم العوامل التربوية، وأخيراً العوامل الاقتصادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) فـي العوامل المؤثرة على تسرب الدارسين من المدارس الليلية تعـزى لمتغيـرات العمـر والحالة الاجتماعية والوظيفة.

وأجرى بروس (Bruce, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن آثـار بـرامج المعسكرات ومفهوم الذات على المشكلات السلوكية لدى البالغين، تكونت عينة الدراسة من(61) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من مجتمع الدراسة تراوحت أعمارهم مـن(9-17) سنة ويعانون من مشاكل سلوكية، تكونت عينة المجموعة التجريبية من(31) بالغاً تم اختيارهم عشوائياً حيث تطوعوا للاشتراك في برامج المعسكرات، أمـا المجموعـة الضابطة فقد تكونت من (30) بالغاً تم اختيارهم عـشوائياً كـذلك خـضعوا لمعالجـة المشاكل السلوكية وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فـي انخفـاض المشكلات السلوكية وارتفاع مستوى مفهوم الذات بين المجموعة الضابطة والتجريبيـة ولصالح التجريبية.

وأجرى ايزبيكي (Izbicki, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهـم التحـديات التي تواجهها الحكومة البريطانية والسلطات التربوية والخبراء التربويين في ما يتعلـق بالزيادة المستمرة في مستويات الأمية لدى الراشدين في بريطانيا العظمى، كما هـدفت إلى تقييم برامج محو الأمية المقدمة في هذه الدولة وذلك من خـلال تحليـل الوثـائق الرسمية ذات العلاقة بعدد من هذه البرامج وعدد من الأميين الملتحقين بها. وأشـارت النتائج إلى أن هناك أكثر من خمسة ملايين في بريطانيا يعانون من الأميـة الأبجديـة، وأن هناك سبعة ملايين يعانون من الأمية العددية، وبينت النتـائج وجـود عـدد مـن

المشكلات النفسية والانفعالية لدى هؤلاء الأميين نتيجة عدم قناعتهم بحقيقـة مـشكلتهم الأساس وهي الأمية.

وأجرى (السفاسفة، 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (ذكور-إناث) فـي المـدارس الحكوميـة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي، واخـتلاف ترتيـب المشكلات باختلاف النوع الاجتماعي حسب تقدير معلماتهم وتكونت العينة مـن (330) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة الطبقية العنقودية حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، وأظهرت نتائج الدراسة أن مشكلة تشتت الانتباه احتلت المرتبة الأولى، وجاءت مشكلة النشاط الزائد في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة، والرابعة، والخامسة، والـسادسة، والسابعة، ضمن هذا المستوى المتوسط مشكلة التمركز حول الذات، والعدوان، والتمرد، والعصيان، ونقص التوكيدية، والانسحاب الاجتماعي، أما مشكلات القلـق، والخـوف، والكذب، والسرقة، فقد كانت ضمن المستوى المتدني، أما فيما يتعلق بترتيب المشكلات بالنسبة للذكور فقد كان مستوى المشكلات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث في تشتت الانتباه، والعدوان، والنشاط الزائد، والتمرد، والعصيان، وترتيب مشكلات الإناث كـان في التمركز حول الذات ونقص التوكيدية.

كما أجرى برانيز وآخرون (Prins, 2011) دراسة هدفت إلـى البحـث فـي أساليب تدريسية متعددة التي تمكن للمرأة من توظيف تعليم الكبار وبرامج محو الأمية الأسرية على بناء الشبكات الاجتماعية الداعمة، وكيف يؤثر ذلك على صحتهن النفسية، تكونت عينة الدراسة من(34) دارسة تراوحت أعمارهن بين (19-58) سـنة بكنـدا، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من ثلث العينة أي بنسبة (36%) يعانين مـن التـوتر، وبعضهن كان يعاني من تشتت الانتباه، و(9) مشاركات كن يعانين من مـشكلات فـي الصحة العقلية كالاكتئاب، و(3) مشاركات كن قد حاولن الانتحار.

التعقيب على الدراسات السابقة

تمثلت الفائدة من تناول تلك الدراسات السابقة بما يأتي: تحديد مـشكلة الدراسـة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي، والتعرف إلى إجراءات الدراسات السابقة والاسـتفادة منها في الدراسة الحالية، والحصول على أداتين مناسبتين بما يتلاءم مع عينة وهـدف الدراسة الحالية. ودعم الإطار النظري في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ومن خلال مطالعة الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات العربيـة والأجنبيـة التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية، وبذلك تميزت الدراسة الحالية في ثلاثة جوانب هي:

1. **هدفها**: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المشكلات السلوكية الـسائدة لـدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليميـة والحلـول المقترحـة لمعالجتها.
2. **المكان والزمان:** إذ أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية وبالتحديد منطقة تبوك التعليمية من العام الدراسي 2012/2011.
3. **أدواتها:** إذ تم بناء مقياس المشكلات السلوكية، والتحقق من دلالات الصدق والثبات له في البيئة السعودية، مما يسهم في فتح المجال للبحوث المستقبلية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة من حيث مجتمع الدراسة وعينتها وأداة جمع المعلومات وكيفية بنائها وإجراءات الصدق والثبات والأساليب الإحـصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل المعلومات وذلك كما يلي.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصـفي التحليلـي لمناسـبته لأغـراض الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية للعام الدراسي2012/2011، والبالغ عددهن(2376) موزعـات علـى (69) مركزاً، والجدول التالي يوضح توزيعهن على المراكز في منطقة تبوك ومحافظاتها:

الجدول (1)

توزيع أعداد الدارسات في منطقة تبوك التعليمية

منطقة/محافظة	عدد المراكز	عدد الدارسات
مدينة تبوك	30	1315
أملج	17	161
الوجه	24	209
ضباء	31	268
البدع	2	49
حقل	2	84
تيماء	8	290
المجموع	69	2376

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار العينة حسب الخطوتين التاليتين:

1- حصر أعداد الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية.

2- اختيار ما نسبته(20%) من الدارسات بطريقة العينة الطبقية العشوائية، حيث تم توزيع (475) نسخة من المقياس، استرجع منها (423) نسخة، وكان عدد النسخ غير الصالحة للتحليل (24) نسخة، وبهذا أصبح عدد الفاقد (76) نسخة، وتم التحليل لـ (399) نسخة من المقياس، أي بنسبة (16.7%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وفيما يلي وصفٌ لأفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة:

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير المستقل	فئة المتغير	العدد
العمر	13- أقل من24	119
	24- أقل من35	119
	35 سنة فأكثر	161
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233
	مطلقة	53
	أرملة	35
	عزباء	78
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167
	4000-أقل من6000 ريال	134
	6000 ريال فأكثر	98
المجموع		399

4.3 أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية تم بناء مقياس المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها من خلال الخطوات التالية:

1. تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمشكلات في مراكز محو الأمية والمشكلات السلوكية التي يواجهها الطلاب في المدارس.
2. الرجوع إلى بعض الإستبانات السابقة مثل دراسة (السنبل، 2005) والتي هدفت لبناء مقياس الاتجاهات نحو الأمية، ودراسة (عماد الدين والعقرباوي والشنطي والناصر والشعباني، 2007) والتي هدفت إلى تقويم برامج محو الأمية في الأردن وكذلك دراسة(السفاسفة، 2011) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (ذكور-إناث) في المدارس الحكومية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي

تكون المقياس بصورته الأولية من(64) فقرة (الملحق أ) موزعة على ست أبعاد إضافة إلى سؤال مفتوح يتعلق باقتراح حلول للمشكلات من قبل الدارسات، أما المشكلات المحددة في المقياس بصورتها الأولية فهي:

أ. **المشكلات الانفعالية**: وتتضمن الشعور بالانفعال الزائد وغير المبرر عند القدوم إلى مركز محو الأمية، أو أثناء التواجد به، أو عند مغادرته، كما تتضمن عدم قدرة الطالبة الدارسة على ضبط انفعالاتها بالشكل المناسب بما يتوافق مع الموقف والمكان والحدث، وكان عدد الفقرات التي تنتمي للمجال (9) فقرات.

ب. **المشكلات العدوانية:** وهي المشكلات التي تتعلق بقيام الدارسات بمراكز محو الأمية بسلوكيات غير مرغوبة تؤذي من خلالها نفسها والآخرين إما بشكل جسدي أو لفظي أو نفسي. وتكون البعد من (13) فقرة.

ج. **المشكلات الاجتماعية:** ومضمون فقراته سلوكيات تصدر من الدارسات تعد غير مناسبة اجتماعيا مما يوقعهن في مشكلات متعددة وتكون البعد من (15) فقرات.

د. **مشكلات نقص التوكيدية:** تضمنت (10) فقرات تعكس مضامينها نقص التوكيدية والذي يشير إلى قيام الدارسات بسلوكيات تضعف شخصيتها مما يتيح للآخرين فرصة بأن يفرضوا آراءهم عليها.

هـ. **مشكلات تشتت الانتباه:** وتشمل عدم التركيز في الحصة الـصفية وعنـد القيـام بالواجبات المطلوبة منها، مما يجعلها تتصرف بطريقة غير مناسبة، كما يتضمن الحركة الزائدة والاندفاعية وعدم القدرة على السيطرة على الذات نتيجـة ذلـك وتكون من (10) فقرات.

و. **المشكلات الاعتمادية:** وتعكس مضامين الفقرات لهذا المجال اعتماد الدارسـة على الآخرين وعدم تحملها المسؤولية وتكون من (7) فقرات.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الطريقتين التاليتين:

أولاً: صدق المحكمين

بعد أن تم بناء المقياس تم عرضة في صورته الأولية على (10) محكمين مـن حملة الدكتوراه في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقيـاس والتقـويم وعلـم الإجماع في الجامعات الأردنية والسعودية(الملحق د)، وطلب إليهم إبداء رأيهـم فـي المشكلات المحددة، ومدى مناسبة الفقرة للمشكلة التي تنتمي إليها، ووضوح الـصياغة اللغوية، وقد تم إضافة بعض الفقرات حسب رأي المحكمين، حيث تـم الإبقـاء علـى الفقرات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من المحكمين، وبناء على أراء المحكمين تم حذف (12) فقرة هي الفقرات ذوات الأرقام (12، 21، 22، 25، 26، 32، 35، 37، 38، 46، 63، 66)، وإضافة ثلاث فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (23، 33، 51) والملحق (ه) يوضح الفقرات المعدلة والمحذوفة والمضافة. وبذا أصبح المقياس مكوناً – في صورته التي طبقت على العينة الاستطلاعية- من (55) فقرة "كما في الملحق(ب)" وموزعة على ستة أبعاد وهي:

ثانياً: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق(البناء) الداخلي، حيـث تـم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها وبلغت (40) دارسة في مراكز محو الأمية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ثـم تـم حـساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكليـة

على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهن على كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس ككل، وبين الدرجة على البعد الفرعي والدرجة على البعد الكلي للمقياس، وكانت النتائج كما في الجدول(3):

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على البعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية على الأداة وبين البعد والدرجة الكلية على الأداة

رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالأداة	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالأداة	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالأداة
المشكلات الانفعالية			المشكلات الاجتماعية			تشتت انتباه والاندفاعية		
1	0.72	0.69	**1**	0.47	0.38	**1**	0.83	0.73
2	0.78	0.59	**2**	0.72	0.72	**2**	0.73	0.51
3	0.75	0.70	**3**	0.86	0.76	**3**	0.54	0.51
4	0.68	0.54	**4**	0.84	0.78	**4**	0.73	0.90
5	0.64	0.48	**5**	0.87	0.81	**5**	0.78	0.66
6	0.65	0.50	**6**	0.75	0.70	**6**	0.87	0.80
7	0.64	0.63	**7**	0.19	0.11	**7**	0.76	0.83
8	0.72	0.66	**8**	0.69	0.64	**8**	0.89	0.82
9	0.51	0.62	**9**	0.63	0.50	**9**	0.76	0.71
	الكلي	**0.88**	**10**	**0.56**	0.45	10	0.80	0.86
المشكلات العدوانية				**الكلي**	**0.88**		**الكلي**	**0.88**
1	0.83	0.80	نقص التو كيدية			الاعتمادية		
2	0.92	0.84	**1**	0.43	0.017	**1**	0.83	0.73
3	0.90	0.84	**2**	0.30	0.10	**2**	0.73	0.51
4	0.81	0.71	**3**	0.50	0.51	**3**	0.54	0.51
5	0.86	0.74	**4**	0.55	0.37	**4**	0.73	0.90
6	0.89	0.81	**5**	0.51	0.41	**5**	0.78	0.66
7	0.87	0.80	**6**	0.63	0.43	**6**	0.64	0.48
8	0.76	0.83	**7**	0.73	0.63		**الكلي**	**0.55**
9	0.89	0.82	**8**	0.62	0.45			
10	0.76	0.71	**9**	0.64	0.53			
11	0.80	0.86		**الكلي**	**0.55**			
	الكلي	**0.92**						

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقـرة والعلامـة الكليـة تراوحت بين (0.11- 0.84) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقـرات الأداة مع أبعادها بين (0.30- 0.92). وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعـاد

والدرجة الكلية على الأداة ما بين (0.55– 0.920) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05). ما عدا الفقرة رقم (7) من بعـد المـشكلات الاجتماعيـة والفقرتان (1) و (2) من بعد نقص التو كيدية كانت معاملات الارتباط لهـا منخفـضة غير دالة إحصائيا، فتم حذفه، وعليه أصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية مـن (52) فقرة "كما في الملحق(ج)".

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين: باستخدام ثبات الإعادة حيث طبق المقيـاس على العينة الاستطلاعية (40 طالبة)، وبعد (14) يوما أعيد تطبيق الأداة عليهن، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وتم أيضا التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين معاملات الثبات للمقياس ككل ولأبعاده.

جدول (4)

معاملات الثبات للأداة ككل وأبعادها

البعد	ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا)	ثبات الإعادة
المشكلات الانفعالية	0.80	0.78
المشكلات العدوانية	0.93	0.92
المشكلات الاجتماعية	0.67	0.64
نقص التو كيدية	0.68	0.65
تشتت انتباه والاندفاعية	0.71	0.70
الاعتمادية	0.83	0.80
الكلي	0.90	0.91

يتضح من الجدول(4) أن معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.91) وللأبعاد تراوح بين (0.70-0.92)، كما تبين أن معامل ثبات كرونباخ ألفا بلغ للمقيـاس ككـل (0.90) وللأبعاد تراوح بين (0.67-0.93)، وتعد قيم معاملات الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس مقبولة.

تصحيح المقياس

تكون الاستجابة على المقياس وفق سلم ليكرت خماسي التدريج (موافق بشدة، موافق ،محايد،غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث تأخذ أوزاناً متدرجة (5) درجات للإجابة(موافق بشدة) و(4) درجات للإجابة (موافق) و(3) للإجابة(محايد) و(درجتان) للإجابة (موافق بشدة) و(درجة واحدة) للإجابة(غير موافق بشدة)، وجميع الإجابات ذات اتجاه واحد كونه يقيس مشكلات، أي اتجاه إيجابي كون السمة سلبية، وبذا تكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها المستجيبة على المقياس ككل (260) وأدنى درجة (52)، أما بالنسبة للأبعاد فهي كالتالي:

أ- **المشكلات الانفعالية**: بلغ عدد الفقرات التي تنتمي للبعد (9) فقرات، وبذا تكون أعلى درجة (45) وأدنى درجة (9).

ب- **المشكلات العدوانية:** بلغ عدد الفقرات التي تنتمي للبعد (11) فقرة، وبذا تكون أعلى درجة (55) وأدنى درجة (11).

ج- **المشكلات الاجتماعية:** بلغ عدد الفقرات التي تنتمي للبعد (9) فقرات، وبذا تكون أعلى درجة (45) وأدنى درجة (9).

د- **مشكلات نقص التوكيدية:** بلغ عدد الفقرات التي تنتمي للبعد (7) فقرات، وبذا تكون أعلى درجة (35) وأدنى درجة (7).

ه- **مشكلات تشتت الانتباه:** بلغ عدد الفقرات التي تنتمي للبعد (10) فقرات، وبذا تكون أعلى درجة (50) وأدنى درجة (10).

و- **المشكلات الاعتمادية:** بلغ الفقرات التي تنتمي للبعد (6) فقرات، وبذا تكون أعلى درجة (30) وأدنى درجة (6).

وللحكم على درجة شيوع المشكلات السلوكية تم تحويل الدرجات على الأبعاد إلى تدريج ليكرت الخماسي، كما يلي:

من 1.00 - أقل من 2.34 بدرجة منخفضة.

من 2.34 - أقل من 3.68 بدرجة متوسطة.

من 3.68 -5.00 بدرجة مرتفعة.

5.3 متغيرات الدراسة

أولاً:- المتغيرات المستقلة وهي:

1- العمر: وله ثلاثة مستويات هي: (13-أقل من24 سنة)، (24-أقل من 35 سـنة)، (35 سنة فأكثر).

2- الحالة الاجتماعية: ولها أربع مستويات هـي: (متزوجـة)، (مطلقـة)، (أرملـة)، (عزباء).

3- الحالة الاقتصادية :ولها ثلاثة مستويات هي: (أقل مـن4000 ريـال) ، (4000-أقـل من6000 ريال)، (6000 ريال فأكثر).

ثانياً:- المتغير التابع وهو: المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محـو الأمية في منطقة تبوك التعليمية، وله (6) أبعاد.

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

تم إتباع الإجراءات التالية أثناء تطبيق الدراسة:

1- بعد أن تم تحيد العنوان تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، لجمع الأدب النظري، وبناء أداة الدراسة (المقياس)، وتحكيمها والتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.

2- تم تحديد مجتمع الدراسة المستهدف واختيار عينة الدراسة، بحيث تكونت العينة من (399) دراسة.

3- تم تطبيق المقياس بنفسها في عدد من المراكز، ولصعوبة أن تقوم بـذلك فـي العديد من المراكز، قامت بالاجتماع مع المعلمات في مكان تم الاتفاق عليه مع المعلمات، حيث تم تدريب المعلمات على كيفية تطبيق المقياس، وبمـا سـتقوم بالاستفسار عن الدراسات، وكيفية مساعدتهن في تعبئتها، كمـا تـم إبلاغهـن بسرية التعامل مع هذه المعلومات.

4- تم جمع نسخ المقياس وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

7.3 المعالجات الإحصائية

لاستخراج نتائج الدراسة تم استخدام الإحصائيات التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

2- تحليل التباين الثلاثي، واختبار شافيه للمقارنات البعدية للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

3- التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج ومناقشتها، حيث هدفت الدراسة إلى التعـرف إلى المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقـة تبـوك ودرجة شيوعها تبعا لمتغيرات(العمر ومستوى الدخل والحالـة الاقتـصادية) والحالـة الاجتماعية والتفاعل بينها، إضافة لاقتراح الحلول المناسبة للحد من المشكلات السلوكية التي تعاني منها الدارسات في مراكز محو الأمية.

1.4 عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً وما ترتيبها التي تواجه الطالبات الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حـساب المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس وأبعـاده المـشكلات الـسلوكية لـدى الدارسات في مراكز محو الأمية، والجدول(5) يبين ذلك:

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس وأبعاده المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الشيوع
مشكلات نقص التوكيدية	2.22	.75	1	منخفضة
تشتت الانتباه	2.16	.75	2	منخفضة
الاعتمادية	2.16	.81	3	منخفضة
المشكلات الانفعالية	2.06	.78	4	منخفضة
المشكلات العدوانية	1.73	.59	5	منخفضة
المشكلات الاجتماعية	1.69	.63	6	منخفضة

يشير الجدول(5) إلى أن بعد نقص التوكيدية قد حل في المرتبة الأولى كـأكثر المشكلات السلوكية شيوعاً التي تواجه الدارسات في مراكز محو الأميـة مـن وجهـة نظرهن في منطقة تبوك، بمتوسط حسابي مقداره (2.22) وانحراف معيـاري(0.75)، وتلاه في المرتبة الثانية بعد تشتت الانتباه بمتوسط حسابي مقداره (2.16) وانحـراف معياري(0.75)، في حين حل بعد المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة بمتوسـط حسابي مقداره (1.69) وانحراف معياري(0.63). ومما يجدر ذكره أن درجة شـيوع أبعاد المشكلات السلوكية التي تواجه الدارسات في مراكز محو الأميـة مـن وجهـة نظرهن في منطقة تبوك قد جاءت جميعها بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة($\alpha \leq 0.05$) بيـين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقيـاس المـشكلات السلوكية لدى الدارسات تعزى لمتغير (العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والتفاعل بينهما")؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ما يلي:

أولاً: بعد المشكلات الانفعالية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تبعاً لمتغيـرات العمـر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والجدول(6) يبين ذلك:

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	2.03	.76
	24- أقل من35	119	2.09	.77
	35 سنة فأكثر	161	2.05	.81
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	1.90	.71
	مطلقة	53	2.52	.96
	أرملة	35	1.93	.55
	عزباء	78	2.29	.77
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	2.29	.77
	4000-أقل من6000 ريال	134	2.04	.86
	6000 ريال فأكثر	98	1.69	.50

يتبين من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تبعـاً لمتغيـرات العمـر، والحالـة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحـصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالـة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية والجدول(7) يبين ذلك:

جدول(7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.897	2	.448	.899	.408
الحالة الاجتماعية	18.160	3	6.053	12.131	.000
الحالة الاقتصادية	14.848	2	7.424	14.878	.000
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	4.331	6	.722	1.446	.196
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	2.143	4	.536	1.074	.369
تفاعل الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية	7.446	6	1.241	2.487	.023
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية	5.689	12	.474	.950	.497
الخطأ	181.137	363	.499		
المجموع	243.990	398			

يتبين من الجدول(7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير العمر، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) =(0.899، 1.446، 1.074، 0.950) على الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية وللتفاعل بين الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية، حيث كانت قيم (ف) = (12.131، 14.878، 2.487) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية بالنسبة لمتغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(8) يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية بالنسبة لمتغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطـــأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.62*	.11	.000
		أرملة	-.032	.13	.996
		عزباء	-.39*	.09	.001
	مطلقة	أرملة	.59*	.15	.002
		عزباء	.23	.12	.326
	أرملة	عزباء	-.36	.14	.105
الحالة الاقتصادية	أقل من 4000 ريال	4000-أقل من 6000ريال	.25*	.08	.009
		6000 ريال فأكثر	.61*	.09	.000
	4000-أقل من 6000ريال	6000 ريال فأكثر	.35*	.09	.001

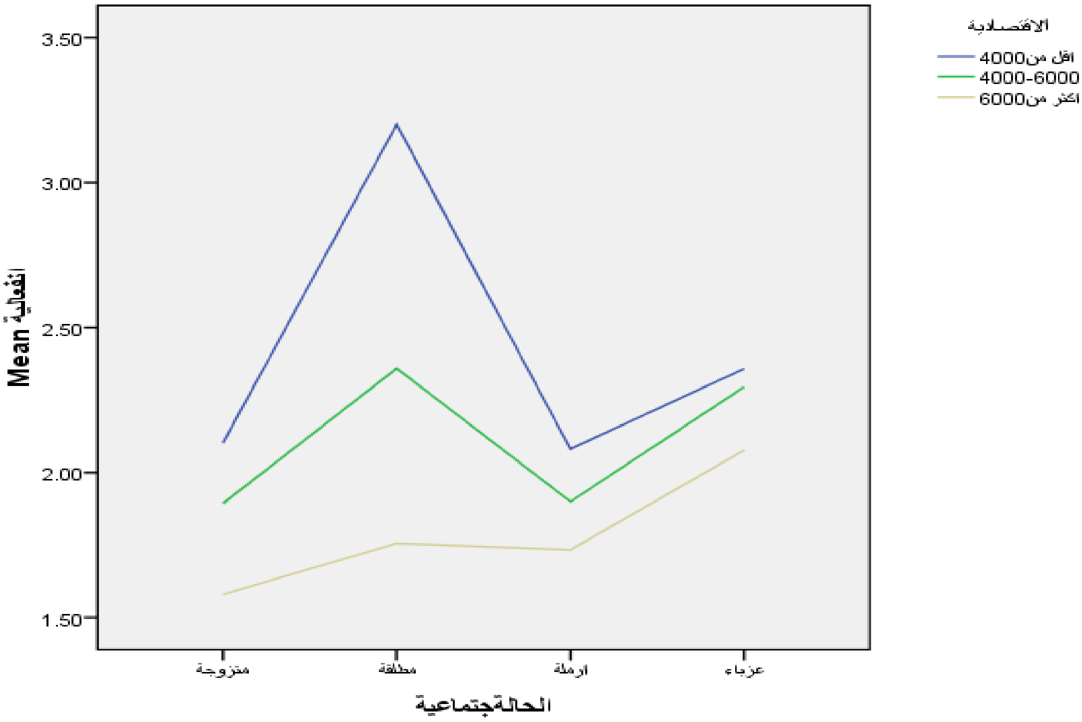
يلاحظ من الجدول(8) ما يلي:

بالنسبة للحالة الاجتماعية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفـراد العينة على بعد المشكلات الانفعالية بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزبـاوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقات والعزبوات، حيث كانت المتزوجات اقل معاناة من المشكلات الانفعالية، كما تبين وجود فروق بين المطلقـات والأرامـل، حيـث كانـت الأرامل أقل معاناة من المشكلات الانفعالية.

أما بالنسبة للحالة الاقتصادية: يلاحظ وجود فروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة على بعد المشكلات الانفعالية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) مـن ناحيـة أخرى ولصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل معاناة من المشكلات الانفعالية، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الدخل (4000-أقـل

من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولـصالح ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل معاناة من المشكلات الانفعالية.

أما بالنسبة للتفاعل فالشكل(1) يبين متوسطات التفاعل بين الحالـة الاجتماعيـة والحالة الاقتصادية على بعد المشكلات الانفعالية:



شكل(1)

متوسطات التفاعل بين الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية على بعد المشكلات الانفعالية

ثانياً: بعد المشكلات العدوانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينـة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالـة الاقتصادية والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	1.74	.61
	24- أقل من35	119	1.84	.62
	35 سنة فأكثر	161	1.65	.55
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	1.57	.53
	مطلقة	53	1.95	.61
	أرملة	35	1.73	.53
	عزباء	78	2.08	.60
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	1.88	.61
	4000-أقل من6000 ريال	134	1.71	.63
	6000 ريال فأكثر	98	1.52	.43

يتبين من الجدول(9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تبعـاً لمتغيـرات العمـر، والحالـة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحـصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالـة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية والجدول(10) يبين ذلك:

جدول(10)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.105	2	.053	.183	.833
الحالة الاجتماعية	14.954	3	4.985	17.336	.000
الحالة الاقتصادية	6.335	2	3.167	11.015	.000
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	3.030	6	.505	1.756	.107
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	.857	4	.214	.745	.562
تفاعل الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية	2.180	6	.363	1.263	.273
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية	3.613	12	.301	1.047	.405
الخطأ	104.379	363	.288		
المجموع	140.409	398			

يتبين من الجدول(10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تعزى لمتغير العمر، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) =(0.183، 1.756، 0.754، 1.263، 1.047) على الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، وللحالة الاقتصادية حيث كانت قيم (ف) = (17.336، 11.015) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تبعـا لمتغيـري الحالـة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(11) يبين ذلك:

جدول(11)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطـأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.38*	.08	.000
		أرملة	-.16	.10	.440
		عزباء	-.52*	.07	.000
	مطلقة	أرملة	.22	.12	.304
		عزباء	-.13	.09	.588
	أرملة	عزباء	-.36*	.12	.015
الحالة الاقتصادية	أقل من 4000 ريال	4000-أقل من 6000ريال	.17*	.06	.030
		6000 ريال فأكثر	.36*	.07	.000
	4000-أقل من 6000ريال	6000 ريال فأكثر	.19*	.07	.030

يلاحظ من الجدول(11) ما يلي:

بالنسبة للحالة الاجتماعية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفـراد العينة على بعد المشكلات العدوانية بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزبـاوات من ناحية اخرى، حيث كانت المتزوجات اقل معاناة من المشكلات العدوانية، كما تبين وجود فروق بين الأرامل والعزباوات، حيث كانت الأرامل اقل معاناة من المـشكلات العدوانية.

أما بالنسبة للحالة الاقتصادية: يلاحظ وجود فروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة على بعد المشكلات العدوانية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) مـن ناحيـة أخرى ولصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)،

حيث كانت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل معاناة من المشكلات العدوانية، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الدخل (4000-أقـل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولـصالح ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل معاناة من المشكلات العدوانية.

ثالثاً: بعد المشكلات الاجتماعية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينـة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات العمـر، والحالـة الاجتماعيـة والحالة الاقتصادية والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	1.66	.65
	24- أقل من35	119	1.78	.61
	35 سنة فأكثر	161	1.64	.63
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	1.56	.57
	مطلقة	53	1.97	.82
	أرملة	35	1.60	.56
	عزباء	78	1.90	.58
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	1.80	.64
	4000-أقل من6000 ريال	134	1.73	.68
	6000 ريال فأكثر	98	1.44	.47

يتبين من الجدول(12) وجود فـروق ظاهريـة بـين المتوسـطات الحـسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات العمـر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفـروق ذات دلالـة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالـة الاجتماعيـة والحالة الاقتصادية والجدول(13) يبين ذلك:

جدول(13)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.869	2	.434	1.254	.287
الحالة الاجتماعية	10.922	3	3.641	10.507	.000
الحالة الاقتصادية	7.284	2	3.642	10.510	.000
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	2.106	6	.351	1.013	.416
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	1.025	4	.256	.740	.565
تفاعل الحالـة الاقتـصادية والحالـة الاجتماعية	6.283	6	1.047	3.022	.007
تفاعل العمر والحالة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية	6.778	12	.565	1.630	.081
الخطأ	125.433	362	.346		
المجموع	159.312	397			

يتبين من الجدول(13) عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالة(α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علـى بعـد المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، وللتفاعل بين العمر والحالـة الاجتماعيـة، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيـث كانـت قـيم (ف) =(1.254، 1.013، 0.740، 1.630) علـى

الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، والحالـة الاقتـصادية وللتفاعل بين الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية، حيث كانت قيم (ف) = (10.507، 10.510، 3.022) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية بالنسبة لمتغيري الحالة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(14) يبين ذك:

جدول(14)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية

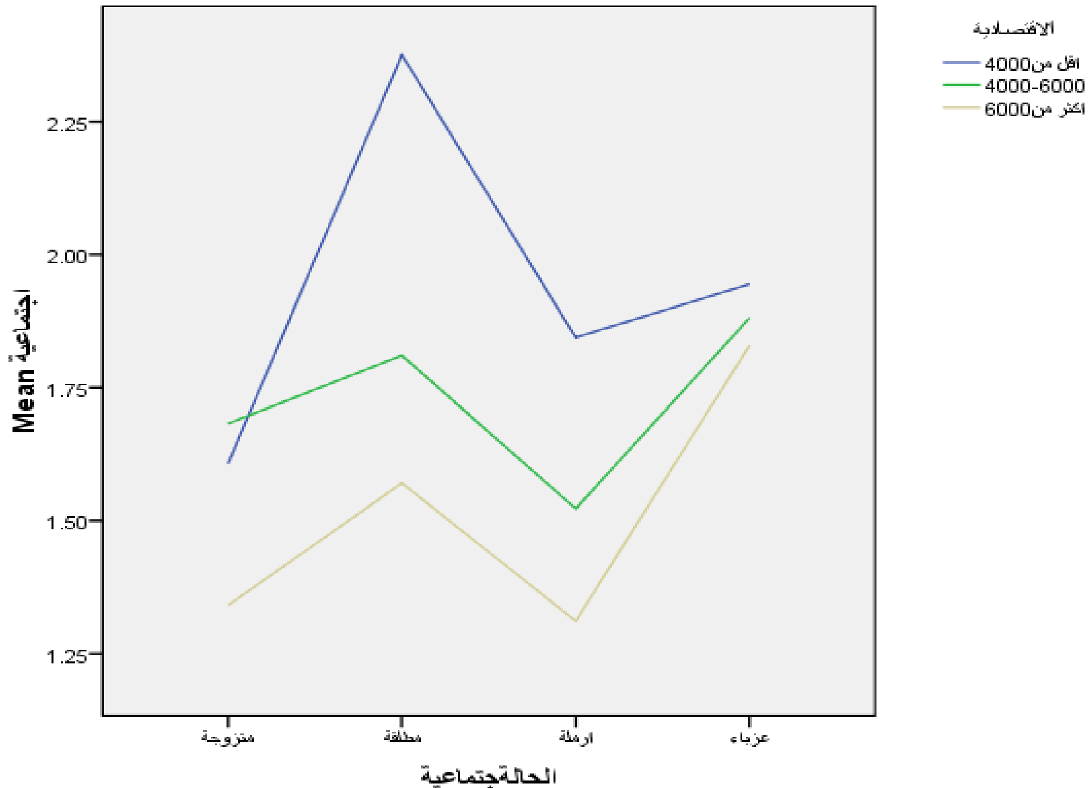
المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطـأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.40*	.09	.000
		أرملة	-.04	.11	.991
		عزباء	-.34*	.08	.000
	مطلقة	أرملة	.37*	.13	.044
		عزباء	.06	.10	.944
	أرملة	عزباء	-.30	.12	.098
الحالة الاقتصادية	أقل من 4000 ريال	4000-أقل من 6000ريال	.07	.07	.609
		6000 ريال فأكثر	.36*	.07	.000
	4000-أقل من 6000ريال	6000 ريال فأكثر	.29*	.08	.001

يلاحظ من الجدول(14) ما يلي:

بالنسبة للحالة الاجتماعية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفـراد العينة على بعد المشكلات الاجتماعية بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقات والعزبوات، حيث كانت المتزوجات أقل معاناة من المشكلات الانفعالية، كما تبين وجود فروق بين المطلقـات والأرامـل، حيـث كانـت الأرامل أقل معاناة من المشكلات الاجتماعية.

أما بالنسبة للحالة الاقتصادية: يلاحظ وجود فروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة على بعد المشكلات الاجتماعية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحيـة أخرى، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فـأكثر)، أقـل معانـاة مـن المـشكلات الاجتماعية.

أما بالنسبة للتفاعل فالشكل(2) يبين متوسطات التفاعل بين الحالـة الاجتماعيـة والحالة الاقتصادية على بعد المشكلات الاجتماعية:



شكل(2)

متوسطات التفاعل بين الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية على بعد المشكلات الاجتماعية

رابعاً: مشكلات نقص التوكيدية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والجدول(15) يبين ذلك:

جدول(15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	2.25	.86
	24- أقل من35	119	2.19	.71
	35 سنة فأكثر	161	2.23	.71
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	2.12	.68
	مطلقة	53	2.27	.84
	أرملة	35	2.33	.71
	عزباء	78	2.45	.86
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	2.31	.68
	4000-أقل من6000 ريال	134	2.26	.83
	6000 ريال فأكثر	98	2.02	.73

يتبين من الجدول(15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والجدول(16) يبين ذلك:

جدول(16)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.706	2	.353	.651	.522
الحالة الاجتماعية	8.987	3	2.996	5.524	.001
الحالة الاقتصادية	2.442	2	1.221	2.251	.107
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	5.154	6	.859	1.584	.151
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	6.143	4	1.536	2.832	.025
تفاعل الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية	2.423	6	.404	.745	.614
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية	7.855	12	.655	1.207	.276
الخطأ	196.850	363	.542		
المجموع	226.691	398			

يتبين من الجدول(16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تعزى لمتغيرات العمر، والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) =(0.651، 2.251، 1.584، 0.745، 1.207) على الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية حيث كانت قيم (ف) = (5.524، 2.832)، ولمعرفة اتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(17) يبين ذلك:

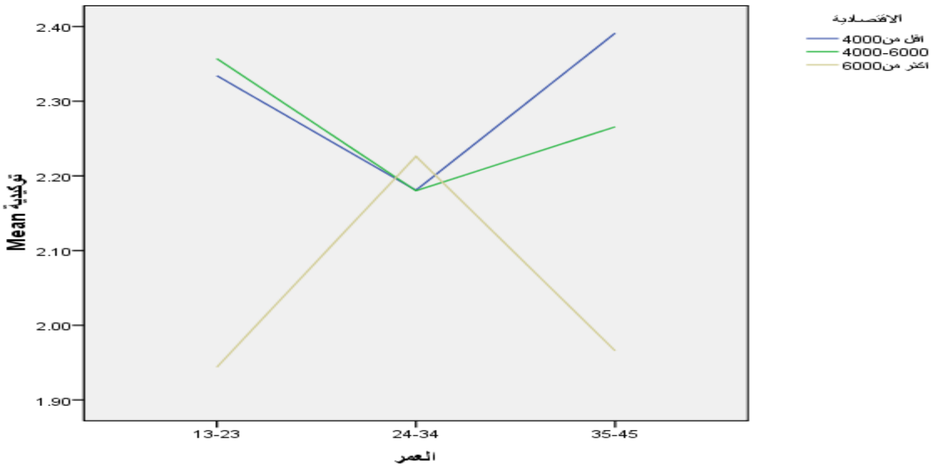
جدول(17)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطـأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.14	.11	.656
		أرملة	-.20	.13	.515
		عزباء	-.32*	.10	.011
	مطلقة	أرملة	-.06	.16	.987
		عزباء	-.18	.13	.597
	أرملة	عزباء	-.12	.15	.886

يلاحظ من الجدول(17) وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة علـى بعد مشكلات نقص التوكيدية بين المتزوجات والعزباوات ولصالح المتزوجات، حيـث كانت المتزوجات أقل معاناة من المشكلات نقص التوكيدية.

أما بالنسبة للتفاعل فالشكل(3) يبين متوسطات التفاعـل بـين العمـر والحالـة الاقتصادية على بعد مشكلات نقص التوكيدية:



شكل(3)

متوسطات التفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية على بعد مشكلات نقص التوكيدية

خامساً: مشكلات تشتت الانتباه: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات تشتت الانتباه تبعاً لمتغيرات العمـر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والجدول(18) يبين ذلك:

جدول(18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات تشتت الانتباه تبعاً لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	2.24	.82
	24- أقل من35	119	2.13	.74
	35 سنة فأكثر	161	2.13	.69
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	2.04	.72
	مطلقة	53	2.20	.79
	أرملة	35	2.29	.71
	عزباء	78	2.42	.76
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	2.29	.72
	4000-أقل من6000 ريال	134	2.10	.75
	6000 ريال فأكثر	98	2.01	.76

يتبين من الجدول(18) وجود فـروق ظاهريـة بـين المتوسـطات الحـسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تشتت الانتباه تبعاً لمتغيرات العمـر، والحالـة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالـة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية والجدول(19) يبين ذلك:

جدول(19)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تشتت الانتباه تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.799	2	.399	.799	.451
الحالة الاجتماعية	6.457	3	2.152	4.306	.005
الحالة الاقتصادية	3.940	2	1.970	3.941	.020
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	4.584	6	.764	1.528	.168
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	8.519	4	2.130	4.260	.002
تفاعل الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية	4.851	6	.808	1.617	.141
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية	9.768	12	.814	1.628	.082
الخطأ	181.460	363	.500		
المجموع	222.958	398			

يتبين من الجدول(19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تشتت الانتباه تعزى لمتغير العمر، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) =(0.799، 1.528، 1.617، 1.628) على الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) = (4.306، 3.941، 4.260) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تشتت الانتباه بالنسبة لمتغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(20) يبين ذلك:

جدول(20)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تشتت الانتباه بالنسبة لمتغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.151	.11	.576
		أرملة	-.24	.13	.307
		عزباء	-.38*	.09	.001
	مطلقة	أرملة	-.09	.15	.948
		عزباء	-.22	.12	.361
	أرملة	عزباء	-.13	.14	.836
الحالة الاقتصادية	أقل من 4000 ريال	4000-أقل من 6000ريال	.19	.08	.071
		6000 ريال فأكثر	.28*	.09	.008
	4000-أقل من 6000ريال	6000 ريال فأكثر	.09	.09	.610

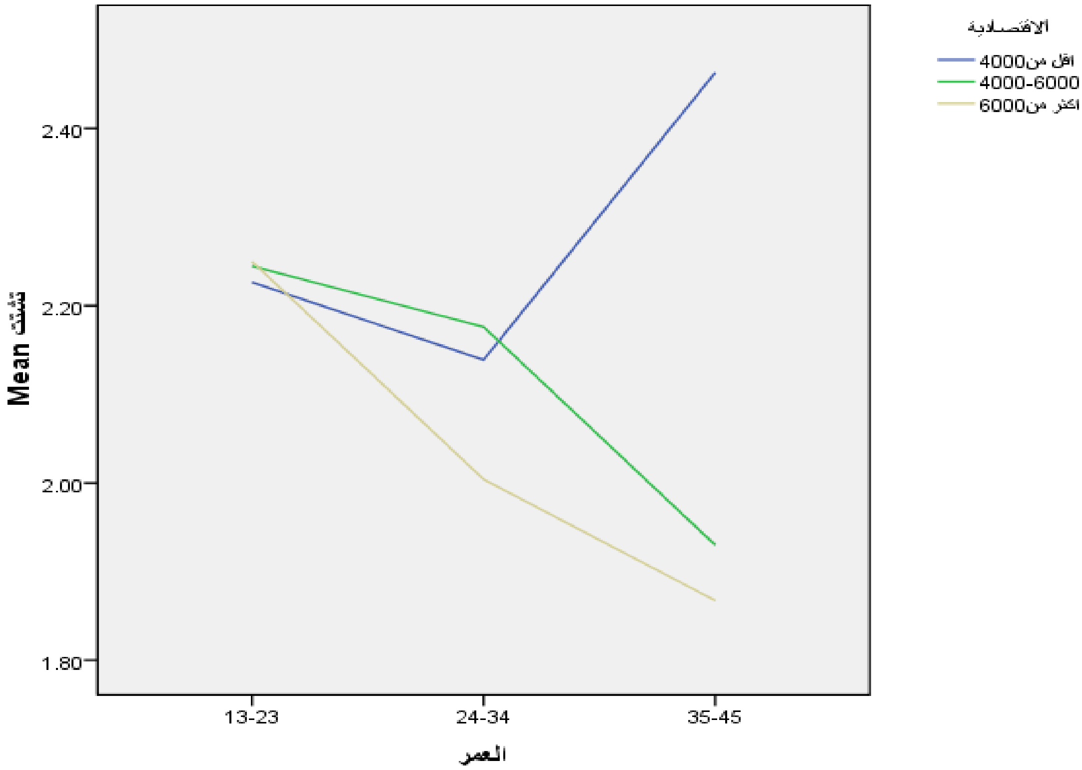
يلاحظ من الجدول(20) ما يلي:

بالنسبة للحالة الاجتماعية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد تشتت الانتباه بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقات والعزباوات، حيث كانت المتزوجات أقل معاناة من مشكلات تشتت الانتباه، كما تبين وجود فروق بين المطلقات والأرامل، حيث كانت الأرامل أقل معاناة من مشكلات تشتت الانتباه.

أما بالنسبة للحالة الاقتصادية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد تشتت الانتباه بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل

معاناة من مشكلات تشتت الانتباه، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الـدخل (4000-أقل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل معاناة من مشكلات تشتت الانتباه.

أما بالنسبة للتفاعل فالشكل(4) يبين متوسطات التفاعـل بـين العمـر والحالـة الاقتصادية على بعد مشكلات تشتت الانتباه:



شكل(4)

متوسطات التفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية على بعد مشكلات تشتت الانتباه

سادساً: الاعتمادية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية والجدول(21) يبين ذلك:

جدول(21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	13- أقل من24	119	2.21	.80
	24- أقل من35	119	2.18	.88
	35 سنة فأكثر	161	2.12	.76
الحالة الاجتماعية	متزوجة	233	2.05	.74
	مطلقة	53	2.13	.89
	أرملة	35	1.94	.59
	عزباء	78	2.64	.86
الحالة الاقتصادية	أقل من4000 ريال	167	2.04	.64
	4000-أقل من6000 ريال	134	2.18	.88
	6000 ريال فأكثر	98	2.37	.92

يتبين من الجدول(21) وجود فـروق ظاهريـة بـين المتوسـطات الحـسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تبعاً لمتغيـرات العمـر، والحالـة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحـصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي تبعاً لمتغيرات العمر والحالـة الاجتماعيـة والحالـة الاقتصادية والجدول(22) يبين ذلك:

جدول(22)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تبعاً لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
العمر	.207	2	.103	.184	.832
الحالة الاجتماعية	19.263	3	6.421	11.392	.000
الحالة الاقتصادية	4.281	2	2.140	3.798	.023
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية	1.642	6	.274	.486	.819
تفاعل العمر والحالة الاقتصادية	4.382	4	1.096	1.944	.103
تفاعل الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية	7.586	6	1.264	2.243	.039
تفاعل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية	9.835	12	.820	1.454	.139
الخطأ	204.600	363	.564		
المجموع	261.172	398			

يتبين من الجدول(22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تعزى لمتغير العمر، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين العمر والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، حيث كانت قيم (ف) =(0.184، 0.486، 1.944، 1.454) على الترتيب، في حين يلاحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، وللحالة الاقتصادية، وللتفاعل بين الحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية، حيث كانت قيم (ف) = (11.392، 3.798، 2.243) على الترتيب، ولمعرفة اتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاعتمادية تبعا لمتغيري الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول(23) يبين ذلك:

جدول(23)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية

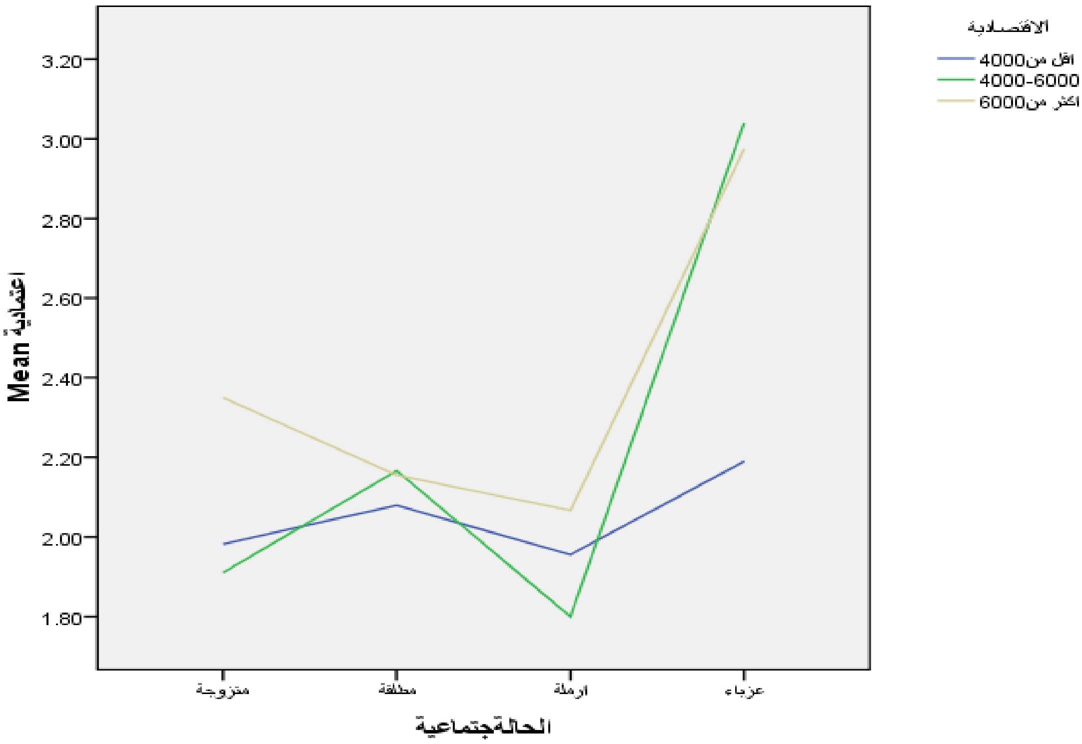
المتغير	الحالة(أ)	الحالة(ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	-.07	.11	.932
		أرملة	.11	.14	.884
		عزباء	-.58*	.10	.000
	مطلقة	أرملة	.18	.16	.731
		عزباء	-.51*	.13	.003
	أرملة	عزباء	-.69*	.15	.000
الحالة الاقتصادية	أقل من 4000 ريال	4000-أقل من 6000ريال	-.14	.09	.264
		6000 ريال فأكثر	-.34*	.09	.002
	4000-أقل من 6000ريال	6000 ريال فأكثر	-.19	.10	.149

يلاحظ من الجدول(23) ما يلي:

بالنسبة للحالة الاجتماعية: يلاحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفـراد العينة على بعد الاعتمادية بين العزباوات من ناحية والمتزوجات والمطلقات والأرامـل من ناحية أخرى، حيث كانت المتزوجات والمطلقات والأرامل أقل معاناة من مشكلات الاعتمادية.

أما بالنسبة للحالة الاقتصادية: يلاحظ وجود فروق بين متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة على بعد الاعتمادية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الدخل(أقل مـن 4000 ريـال) حيث كانت اقل معاناة من مشكلات الاعتمادية.

أما بالنسبة للتفاعل فالشكل(5) يبين متوسطات التفاعل بين الحالـة الاجتماعيـة والحالة الاقتصادية على بعد الاعتمادية:



شكل(5)

متوسطات التفاعل بين الحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية على بعد الاعتمادية

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما تكرار أبعاد الحلول المقترحة لمواجهة المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدراسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم رصد استجابات الدارسات حول السؤال المفتـوح حول مقترحاتهن لحل ومواجهة تلك المشكلات، ثم جرت صياغتها على شكل فقـرات وتجميعها في خمس مجالات، ثم تم حساب التكرارات والنـسب المئويـة لاسـتجابات الدارسات على كل فقرة، ولكل مجال، والجدول(24) يبين ذلك:

جدول(24)

التكرارات والنسب المئوية لمقترحات الدارسات لمواجهة المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدراسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهن

الرقم		عدد المستجيبات	النسبة المئوية
	أولاً: محتوى البرامج والمقررات التي تقدم للدارسات	**478**	**%20.0**
1	ضرورة ربط محتوى المقررات الدراسية ببيئة الدارسة وحياتها	112	%28.1
2	تدريس مقرر يعني بفنون مهارات حل المشكلات	93	%23.3
3	إستبعاد بعض الدروس التي لا تتناسب مع حاجة الدارسات	84	%21.1
4	أن تتضمن المقررات الدراسية التشويق والمتعة	77	%19.3
5	توعية الدارسات بخصائصهن وحاجتهن العمرية	71	%17.8
6	إدخال مقررات الثقافة الحاسوبية	41	%10.3
	ثانياً: الاهتمام بالمعلمات	**190**	**%11.9**
1	تدريب المعلمات على كيفية التعامـل مـع الدارسـات وفـق خصائـصهن النفـسية والاجتماعية	78	%19.5
2	اختيار المعلمات من ذوات الخبرة والكفاءة	44	%11.0
3	أن يكون سن المعلمة متقارب مع اعمار الدارسات	43	%10.8
4	زيادة أجور المعلمات القائمات على تدريس فصول محو الأمية	25	%6.3
	ثالثاً: الحد من تسرب الدارسات وعزوفهن	**499**	**%25.0**
1	رصد مكافآت مالية لمن يتم محو أميتهن	203	%50.9
2	توفير فرص عمل لمن يتم محو أميتهن	137	%34.3
3	أن تكون أوقات الدراسة تتناسب مع أوضاع الدارسات وظروفهن في كل مركز	94	%23.6
4	سن تشريعات تلزم الأميات بمحو أميتهن	65	%16.3
5	إبلاغ الأميات العاملات بالفصل من عملها إذا لم تمح أميتها	47	%11.8
6	الاهتمام بفئة الدارسات المتفوقات وتقديم الحوافز التشجيعية لهن	124	%31
	رابعاً : البيئة التعليمية	**277**	**%23.1**
1	توفر الإضاءة المناسبة في الغرفة الصفية	103	%25.8
2	أن تناسب الغرف الصفية وما بها من مقاعد أعمار الدارسات	88	%22.1
3	أن يتم التحكم في الأصوات داخل الفصول الدراسية والتي تسبب الضوضاء	86	%21.6
	خامساً: الإرشاد والتوجيه	**125**	**%15.7**
1	توفر مرشدة طلابية لكل مركز تحت إشراف جهات متخصصة في إرشاد الدارسـات وتوجيههن	52	%13.0
2	تخصيص حصة إرشادية تعنى بتوجيه الدارسات بكافة النواحي نفسية، اجتماعية،دينية	73	%18.3
3	إشراك القطاع الخاص بتدريب الدارسات وتزويدهن بالمعارف والمهارات المهنية	62	%15.5

يتبين من الجدول(24) أن المقترحات لمواجهة المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدراسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهن، قد تمحورت حول خمسة مجالات هي(محتوى البرامج والمقررات التي تقدم للدارسات، والاهتمام بالمعلمات، والحد من تسرب الدارسات وعزوفهن، والبيئة التعليمية، والإرشاد والتوجيه)، حيث حل مجال الحد من تسرب الدارسات وعزوفهن في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت (25%)، وتلاه مجال البيئة التعليمية في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية بلغت (23.1%)، ثم جاء مجال محتوى البرامج والمقررات التي تقدم للدارسات في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية بلغت (20%)، أما مجال الإرشاد والتوجيه فحل في المرتبة الرابعة وبنسبة مئوية بلغت (15.7%)، في حين جاء مجال الاهتمام بالمعلمات في المرتبة الخامسة وبنسبة مئوية بلغت (11.9%).

وعلى مستوى الفقرات في كل مجال فكانت كالأتي:

بالنسبة لمجال الحد من تسرب الدارسات وعزوفهن، فقد حلت الفقرة التي تنص على (رصد مكافآت مالية لمن يتم محو أميتهن) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت (50.9%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على (تخصيص وظائف لمن يتم محو أميتهن) وبنسبة مئوية بلغت (34.3%)، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (إبلاغ الأميات العاملات بالفصل من عملها إذا لم تمح أميتها) في المرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت (11.8%).

وبالنسبة لمجال البيئة التعليمية، فقد حلت الفقرة التي تنص على (توفر الإضاءة المناسبة في الغرفة الصفية) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت (25.8%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على (أن تناسب الغرف الصفية وما بها من مقاعد أعمار الدارسات) وبنسبة مئوية بلغت (22.1%)، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (أن يتم التحكم في الأصوات داخل الفصول الدراسية والتي تسبب الضوضاء) في المرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت (21.6%).

وبالنسبة لمجال محتوى البرامج والمقررات التي تقدم للدارسات، فقد حلت الفقرة التي تنص على (ضرورة ربط محتوى المقررات الدراسية ببيئة الدارسة وحياتها) في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية بلغت (28.1%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على (تدريس مقرر التربية الدينية) وبنسبة مئوية بلغت (23.3%)، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (إدخال مقررات الثقافة الحاسوبية) في المرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت (10.3%).

أما بالنسبة لمجال الإرشاد والتوجيه، وتكون من فقرتين حلت الفقرة التي تنص على (أن تقوم المساجد بدورها في الإرشاد الديني) أولاً بنسبة مئوية بلغت (18.3%)، ثم الفقرة التي تنص على (توفر جهات متخصصة في إرشاد الدارسات وتوجيههن) بنسبة مئوية بلغت (13.0%).

وفي مجال الاهتمام بالمعلمات فقد حلت الفقرة التي تنص على (تدريب المعلمات على كيفية التعامل مع الكبيرات أثناء عملية التدريس) في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (19.5%)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على (ضرورة توفير معلمات مؤهلات تربوياً) بنسبة مئوية بلغت (11%)، في حين جاءت الفقرة التي تنص على (زيادة أجور المعلمات القائمات على تدريس فصول محو الأمية) في المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (6.3%).

2.4 مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج إلى أن بعد نقص التوكيدية قد حل في المرتبة الأولى كأكثر المشكلات السلوكية شيوعاً التي تواجه الطالبات الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك، وتلاه في المرتبة الثانية بعد تشتت الانتباه، في حين حل بعد المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة. ومما يجدر ذكره أن درجة شيوع أبعاد المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك قد جاءت جميعها بدرجة منخفضة.

وقد يعزى السبب في أن درجة شيوع أبعاد المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدارسات في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهن في منطقة تبوك قد جاءت جميعها بدرجة منخفضة إلى كبر سن الدراسات حيث شكلت من زادت أعمارهن عن 35 سنة أكثر من (40%) من أفراد عينة الدراسة.

أشارت النتائج إلى أن بعد نقص التوكيدية قد جاء في المرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفئة التي استهدفت من البحث هي من النساء الكبيرات واللاتي يعانين من الأمية إضافة إلى مشكلات أخرى ترتبط بحالتهن الاجتماعية كالطلاق، مما يؤدي بالتالي إلى أن تنظر هذه النساء إلى ماضيهن بصورة تشعرهن بخيبة الأمل والغضب لعدم استثمارهن الفرص لتلقي التعليم، وشعورهن بالأسف نتيجة أخطاء من الصعب إصلاحها، ولهذا يصبحن في حالة من اليأس، والنظرة السلبية من الحياة، وعدم الرضا لعدم تحقيقه الانجاز، مما يجعلها اقل قبولاً لذاتها وحياتها، والذي ينعكس بالتالي على تحقيق الذات لديها، والشعور بنقص التوكيد للذات، وهذا ما تشير إليه نظرية النمو النفسي-الاجتماعي لأريكسون، حيث تشير هذه النظرية إلى أن الإنسان في أواخر مراحل حياته يمر بمرحلة التكامل مقابل اليأس، فإذا نظر إلى حياته الماضية بالرضا والانجاز فيؤدي هذا إلى التكامل في ذاته، أما إذا كانت نظرته إلى حياته الماضية بعدم الرضا والانجاز فإن ذلك يؤدي إلى عدم تحقيق التكامل في ذاته (أبو حطب، وأمال، 1990).

كما قد يعزى السبب إلى أن ضعف القراءة الذي يعاني منه الأمي أصلاً أو لعدم قدرته على ذلك أثناء الدراسة له ارتباط بخصائص الشخصية وتوكيد الذات لدى الفرد، حيث تكون نظرة المجتمع له مختلفة وقد يتعرض إلى الرفض أو العزل، الأمر الذي ينعكس على تصرفاته وسلوكاته بما فيه من إهمال وعدوان ورفض غير محدد يرتبط بخصائص الشخصية السلبية مثل: العدوانية والاعتمادية والتقدير السلبي للذات ونقص الكفاية الشخصية والنظرة السلبية للحياة.

وأشارت النتائج إلى أن بعد تشتت الانتباه قد حل في المرتبة الثانية ويمكـن أن يرجع السبب إلى أن الشخص الكبير يعاني من ضـعف التركيـز عنـد المـذاكرة أو الاستماع أو أداء الواجب، وقد يشكو من ضعف الذاكرة –والتي هي مشكلة شائعة لدى الكبار- مما ينعكس على المرء بمزيد من الإحباط والإحساس بالفشل وعدم القدرة على النجاح والمواصلة والتململ من أداء المهام والواجبات الملقاة على عاتقه وعدم القـدرة على تنظيم وقته مما ينتج عنه الفشل وتغيير الوظائف أو البطالة بسبب ضعف المهارات الإدارية لديه.

أما بالنسبة إلى أن بعد المشكلات الاجتماعية قد حل في المرتبة الأخيـرة، فقـد يعزى السبب في ذلك إلى أن هذه الدراسة قد أجريت على الإناث والكبيـرات مـنهن، وكما نعلم بأن الإناث يتميزن بسرعة بناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهن والمحافظـة عليها، مقارنة بالذكور، وبصغار السن، ومن هنا فلم يأتي ترتيب المشكلات الاجتماعية أعلى من بقية المشكلات لديهن.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (السفاسفة، 2011) من حيث أن نقص التوكيدية مشكلة لدى الإناث، في حين كان هناك اتفاق نسبي في بقية العوامل، علماً أنـه يوجـد اختلاف في الفئة التي أجريت عليها هذه الدراسة ودراسة (السفاسفة، 2011).

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة من حيث ترتيب الأبعاد مع مـا توصـلت إليـه دراسة (حمادنة، 1988) والتي أشارت إلى أن الأسباب الاجتماعية قـد جـاءت فـي المرتبة الأولى بالنسبة للإناث، والأسباب الاقتصادية قد حلت في المرتبة الأولى بالنسبة لكلا الجنسين، ويمكن عزو هذا الاختلاف إلى أن دراسة(حمادنة، 1988) قد اقتصرت في البحث عن العوامل التي تقف وراء تسرب الدارسين، كما أن بيئة الدراسة وزمـن إجرائها واختلاف الأدوات المستخدمة قد يؤثر في ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أولاً: بعد المشكلات الانفعالية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير العمر، وقد يعزى ذلك إلى عوامل أخرى أكثر أهمية في تأثيرها على المشكلات الانفعالية كالحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية والخبرة السابقة وغيرها، حيث أن الحياة الانفعالية لدى الراشد شديدة التعقيد والعمق والحيرة، وأن تعلم أي خبرة جديدة لا ينبغي أن تتعارض أو تتصادم مع اتجاهات ومشاعر وقيم مستقرة لديه، كما ينبغي أن تبرمج هذه الخبرة الجديدة في الحياة الانفعالية للراشد.

ولوحظ وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية، بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقات والعزباوات، حيث كانت المتزوجات اقل في المشكلات الانفعالية، كما تبين وجود فروق بين المطلقات والأرامل، حيث كانت الأرامل أقل في المشكلات الانفعالية. وقد يعزى ذلك إلى أن المطلقات والعزباوات قد يعانين من بعض المشكلات النفسية والتي تنتج لعدم الاستقرار العاطفي والأسري لديهن، وإن يكن المطلقات يعانين منها قبل الطلاق والتي أدت إلى الطلاق، كما أن العزباوات ينقصهن هذا الاستقرار نتيجة لتأخر العمر بدون زواج أو كونهن في سن صغيرة، وهذا ما يؤدي بدوره إلى أن يعانين من المشكلات الانفعالية.

بالنسبة للحالة الاقتصادية تبين وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد المشكلات الانفعالية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، أقل في المشكلات الانفعالية، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الدخل (4000-أقل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات

الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الـدخل (6000 ريـال فـأكثر)، أقـل فـي المشكلات الانفعالية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن ارتفاع الـدخل والـذي يـنعكس بالتالي على تحسن الحالة الاقتصادية، يخفض الضغوط النفسية التي قـد تـؤثر علـى الدراسات نتيجة لزيادة متطلبات الحياة، مما يؤدي بدوره إلى الاستقرار النفسي لديهن، وهذا ما يؤدي إلى تدني المشكلات الانفعالية لديهن.

ثانياً: بعد المشكلات العدوانية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات العدوانية تعزى لمتغير العمر، وقد يعزى ذلك إلى أن الاعتداء على الآخرين والـشجار معهم وأخذ ممتلكاتهم تقل لدى الكبار مقارنة بالصغار، حيث إن الفرد كلمـا ازداد فـي العمر يمتلك القدرة على التعامل مع الآخرين.

ولوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعـد المـشكلات العدوانية بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخـرى، حيـث كانت المتزوجات اقل في المشكلات العدوانية، كما تبين وجود فـروق بـين الأرامـل والعزباوات، حيث كانت الأرامل أقل في المشكلات العدوانية، وقد يعود السبب إلى أن المتزوجات أكثر استقرارا أسرياً، مما يؤثر على عواطفهن والذي ينعكس بدوره علـى سلوكياتهم العدوانية ويخفضها، أما بالنسبة للمطلقات ففي الغالـب عـن يعـانين مـن مشكلات نفسية نتيجة للطلاق، أو قد تكون هي سببا للطلاق وهذا مـا يجعلهـن أكثـر عدوانية من قريناتهن الأرامل والمتزوجات.

كما تبين وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد المـشكلات العدوانية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقـل مـن 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريـال فـأكثر) مـن ناحيـة أخـرى ولـصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيـث كانـت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل في المـشكلات

العدوانية، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الدخل (4000-أقل من 6000ريـال) مـن ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الـدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، أقل في المشكلات العدوانيـة، وقد يعزى ذلك إلى أن الدخل يؤثر بشكل كبير على مختلـف الجوانـب الاجتماعيـة والنفسية والانفعالية للفرد، وهذا بدوه يؤثر إلى الجوانب العدوانية لديه، حيث أن تحسن مستوى الدخل لدى المتعلمة يوفر لها العديد من وسائل الراحـة والترفيـه، ويـشعرها بالتالي بالسعادة، مما ينعكس على تصرفاتها وسلوكاتها العدوانية وينقصها.

ثالثاً: بعد المشكلات الاجتماعية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير العمر، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الدارسات في عمـر يسمح لهن بالانسجام مع الآخرين والتعامل والتفاعل معهم، كما إن عمرهن يسمح لهـن التصرف بشكل لائق في المواقف، فالفرد الكبير يكون لديه تقدير للمواقف الاجتماعية، ويعرف تأثير بعض التصرفات كالكذب والعناد.

ولوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعـد المـشكلات الاجتماعية بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقات والعزباوات، حيث كانت المتزوجات اقل في المشكلات الانفعالية، كما تبـين وجود فروق بين المطلقات والأرامل، حيث كانـت الأرامـل أقـل فـي المـشكلات الاجتماعية، وقد يعزى ذلك إلى أن المتزوجات والأرامل أكثر استقرارا نفسياً، وقـدرة على التعامل مع مختلف المواقف الاجتماعية منها لدى العزباوات والمطلقـات، حيـث ترى المتزوجات بأن ما قد تقوم به من تصرفات كالكذب ونقل الأخبار غير الـصادقة، قد ينعكس على أسرتها وتتأثر بالتالي علاقتها الزوجية، كما ويمكن تفسير هذه النتيجـة في ضوء نظرية التفكك الاجتماعي، حيث أن تنطلق هذه النظرية أساسـاً مـن بعـض الأفكار والتوجهات التي تسلم بأن الحياة الاجتماعية تسير بشكل منتظم وفق مجموعـة

من القواعد المعيارية التي تحكم سلوك الأفراد والجماعات في المجتمع، وهذه القواعد تحدد السلوك المسموح والمفضل والمستهجن، وهناك مستويات من هذه القواعد المعيارية، وهي ما تعرف بالقوانين والتي تفرض عقوبات معينة.

كما لوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد المشكلات الاجتماعية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، أقل في المشكلات الاجتماعية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن تحسن المستوى الاقتصادي يحسن مستوى انسجام الدارسة مع الدارسات الأخريات، والتصرف معهن بلباقة، حيث أنها تمتلك الإمكانية في مساعدة الآخرين، وتوثيق علاقتها بهن.

رابعاً: مشكلات نقص التوكيدية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد مشكلات نقص التوكيدية تعزى لمتغير العمر والحالة الاقتصادية، وقد يعزى ذلك إلى وجود عوامل أخرى أكثر تأثيراً من العمر والحالة الاقتصادية، وخصوصاً إذا ما عرفنا بأن السلوك التوكيدي هو سلوك مكتسب يأتي نتيجة التدريب والممارسة، ويتم تعلمه مع التقدم في العمر، وهذه الدراسة أجريت على نساء إلى حد ما كبيرات حيث أن ما نسبته (40%) من أفراد العينة تزيد أعمارهن عن (30) سنة.

كما لوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد مشكلات نقص التوكيدية بين المتزوجات والعزباوات ولصالح المتزوجات، حيث كانت المتزوجات اقل في مشكلات نقص التوكيدية، وقد يعزى ذلك إلى أن المطلقات والعزباوات قد يعانين من حالات الاكتئاب والقلق والضغوط النفسية والتي تؤثر بالتالي على نقص توكيد الذات لديهن، وكما أشارت (سليمان، 2005) إلى أن الحياة الزوجية واستقرارها يرتبط ارتباطا إيجابيا ببعض سمات الشخصية ومنها توكيد الذات.

خامساً: مشكلات تشتت الانتباه

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (0.05≥α) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تـشتت الانتباه تعزى لمتغير العمر، وقد يعزى السبب إلى أن هذه المشكلة غالباً ما يتأثر بهـا صغار السن، ككثرة الحركة ونقص التركيز، وشرود الذهن والـسرحان، والإنـصات للمعلم، والنسيان.

ولوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد تشتت الانتباه بين المتزوجات من ناحية والمطلقات والعزباوات من ناحية أخرى ولصالح المطلقـات والعزباوات، حيث كانت المتزوجات اقل في تشتت الانتباه، كما تبين وجود فروق بـين المطلقات والأرامل، حيث كانت الأرامل أقل في تشتت الانتباه. وقد يعزى ذلك إلى أن المتزوجات والأرامل غالباً ما يتسمن بالاستقرار الأسري والعائلي، ولا يعـانين مـن مشكلات أسرية تؤدي بهن إلى السرحان وشرود الذهن، كما هـو لـدى المطلقـات أو العزباوات واللاتي يفكرن في الماضي ويشغلهن كما هو الحال لدى المطلقات، وأيـضاً لدى العزباوات واللاتي يفكرن بالمستقبل، مما ينعكس بالتالي على إحـساسهن بـبعض المشكلات فيما يتعلق بتنظيم العمل، والتركيز، وقد تتصرف بطريقـة نـشيطة تـزعج الآخرين.

كما لوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعـد تـشتت الانتباه بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحيـة أخـرى ولـصالح ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، حيـث كانـت ذوات الدخل(4000-أقل من 6000ريال) وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)، اقل في تشتت الانتباه، وأيضا تبين وجود فروق بين ذوات الدخل (4000-أقل من 6000ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح ذوات الـدخل (6000 ريال فأكثر)، حيث كانت ذوات الدخل (6000 ريال فأكثر)،أقل فـي تـشتت

الانتباه، وقد يعزى ذلك إلى ما تشعر به مرتفعة الدخل من راحة نفسية، حيث يتوفر لها العديد من وسائل الراحة والترفيه مثل وجود الخادمة ووسيلة نقل مريحة وغيرها، مما يساعدها بالتالي على التركيز أكثر في دراستها وأداء واجباتها، كما أنها تقل عنها بعض أعباء العمل المنزلي، فتنام بانتظام ويقل شعورها بالنعاس، وتكـون أفـضل تنظيمـاً لأعمالها.

سادساً: الاعتمادية:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفـراد عينـة الدراسـة علـى بعـد الاعتمادية تعزى لمتغير العمر، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الاعتماديـة لا ترتبط بعمر المرأة، فالاتكالية قد تكون لدى الصغيرأو الكبير، وكذا الاعتمادية، فقد يؤثر في ذلك العديد من العوامل كالتنشئة الاجتماعية والأسرية، وكذلك الحالـة الاجتماعيـة والاقتصادية، إذا ما عرفنا بأن المتزوجات قد شكلن ما نسبته أكثر من(58%) من أفراد العينة، وهذه الفئة من النساء قد تعودن على تحمل المسؤولية في الأسـرة، فـي حـين شكلت العزباوات نسبة تقل عن (20%) من أفراد العينة.

ولوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد الاعتماديـة بين العزبوات من ناحية والمتزوجات والمطلقات والأرامل من ناحية أخـرى، حيـث كانت المتزوجات والمطلقات والأرامل أقل في الاعتمادية، وقد يعـزى ذلـك إلـى أن العزباوات غالباً ما تتكل على الآخرين في الكثير من أمـور حياتهـا، فـي حـين ان المتزوجات والمطلقات والأرامل قد سبق لهن تحمل المسؤولية مع أسرتها وزوجها، مما انعكس بالتالي على أن تكون أقل اعتمادية.

كما لوحظ وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على بعد الاعتمادية بين ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) من ناحية وذوات الدخل (6000 ريال فـأكثر) مـن ناحية أخرى ولصالح ذوات الدخل(أقل من 4000 ريال) حيث كانت أقل في الاعتماديـة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن ذوات الدخل أقل من (4000 ريال) قد لا يتوفر لهـا

العديد من وسائل الراحة كوجود خادمة في المنزل، ولذلك فهي تعتمد على نفسها في غالب الأشياء وهذا بدوره قد ينعكس عليها داخل فصل محو الأمية، بحيث أنها لا تتكل على الآخرين ليقوموا عنها في الأعمال.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (حمادنة، 1988) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في جميع العوامل ما عدا الأسباب الاقتصادية تعزى للعمر، وهذا العامل لم يتم تناوله في الدراسة الحالية. واتفقت كذلك مع دراسة (صوالحة، 2000) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر.

كما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (حمادنة، 1988) والتي لم تشر إلى وجود فروق تعزى للحالة الاجتماعية ما عدا الأسباب الاقتصادية ولصالح المتزوجين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما تكرار أبعاد الحلول المقترحة لمواجهة المشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات الدراسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهن؟

أشارت النتائج إلى أن مجال الحد من تسرب الدارسات وعزوفهن، قد حل في المرتبة الأولى بالنسبة لمقترحات الدراسات، وكما هو معروف فإن المقترحات تنبع من اهتمامات الفرد، كما وأن مشكلة تسرب الدارسات في مراكز محو الأمية هي ظاهرة موجودة وشائعة، وتعود للعديد من الأسباب منها ما يتعلق بظروف عمل الدراسات، وظروفهن المنزلية، ومنها ما يتعلق بالحالة النفسية ومستوى الانجاز المتحقق، ومنها ما له علاقة بأساليب التدريس ومدى تقبل الدراسات لذلك، ومن هنا يمكن القول بأن هذه الظاهرة شائعة لدى الدراسات، وحيث أن الجانب المادي هو جانب تعزيز مهم لاستقطاب الدراسات والحد من تسربهن، حيث تلعب العوامل الاقتصادية دوراً مهما في تسرب الدراسات، لا يمكن أن نغفل دور العادات والتقاليد (الموروث الثقافي) في تسرب الدارسات، أو ما يمكن القول عنه بثقافة العيب وتحرج الدارسات من الآخرين بسبب

التحاقها بمحو الأمية. من هنا برز هذا الجانب من أكثر الجوانب التي ركـزت عليهـا الدراسات.

وأشارت النتائج إلى وجود مقترحات في مجال البيئة الصفية، ويمكن تفسير ذلـك في ضوء ما يتمتع به الكبار من خصائص نظراً لكبر أعمارهم، كما أن الدارسات فـي هذا العمر قد يعانين من الأمراض، فهن بحاجة إلى توفر الإنارة الكافية، وكـذلك إلـى وجود مقاعد مريحة، إضافة لما تؤثر به الضوضاء عليهن.

وأشارت النتائج إلى وجود مقترحات في مجال محتوى البرامج والمقررات التـي تقدم للدارسات، وقد يعود السبب في ذلك إلى أهمية ربط المناهج باحتياجات الدارسات وبحياتهن الخاصة وببيئاتهن، وإلى حد ما لا تزال الكتب تقترب محتوياتها مـن كتـب الصغار، وكما هو معروف فالكبير لا يمكنه الأخذ بكل شيء كما هـو لـدى المـتعلم الصغير، كونه إلى قد اكتسب في حياته الخبرة الكافية، والقدرة على التحليل والتفـسير منه لدى الصغار، كما أن المتعلمات الكبيرات منهم الموظفات أو من غيرهن يـولين اهتماماً بما يتناسب مع أعمالهن من موضوعات، ومجال تطبيقها في حيـاتهن اليوميـة والعملية، لذا فمن المفترض أن يكون هناك تركيز علـى تعلـيم الحاسـوب وبعـض المهارات الأخرى بما يرتبط بالمهن والوظائف.

كما تضمنت المقترحات مجال الإرشاد والتوجيه، وقد يعزى ذلك إلى أن الوزارة لا تقوم بتوفير مرشدات خصيصاً لمراكز محو الأمية، حيث تقوم المرشدات في القطاع العام بهذه المهمة، لذا فتوفير مرشدة متخصصة ومدربة، ولديها المعرفة الكافية بحاجات وخصائص الكبيرات، يعد على درجة من الأهمية.

وأشارت النتائج إلى أن مجال الاهتمام بالمعلمات كـان واحـداً مـن مقترحـات الدارسات، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المملكة العربية السعودية ممثلـة بـوزارة التربية والتعليم، تقوم باختيار معلمات محو الأمية من مدرسات القطاع الحكومي، وهذا يرتبط بقدرة المعلمات المؤهلات وذوات الخبـرة الطويلـة، والقـدرة علـى احتـواء الدارسات، ومراعاة ظروفهن كونهن نماذج لهن، كما ويمكن تفسير ذلك إلـى ارتفـاع

تقدير الدارسات لكفاءة المعلمة في عملية التدريس، أي أن الدارسات يتـدنى تقـديرهن لكفاءة المعلمات، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات هن ذاتهـن مـن يدرسـن الصغار، وهن بحاجة إلى تطوير وتدريب لمعرفة الخصائص النفـسية والفـسيولوجية للدارسات الكبيرات، وكيفية التعامل معهن، إضافة إلى أن أساليب التدريس التي يمكـن استخدامها مع الصغار قد لا تناسب الكبار، كما قد يعود الـسبب إلـى عـدم معرفـة المعلمات بخصائص وحاجات الدارسات.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشويعر، 2006) إلـى وجـود تأثير العوامل الاجتماعية والتربوية والاقتصادية في تسرب الدارسين.

3.4 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

1- بناء برامج إرشادية للدراسات الكبيرات في مراكز محو الأمية، من أجل التغلب على المشكلات السلوكية التي تعاني منها الدراسات، وبشكل خاص يتم التركيز على المطلقات.
2- تشجيع الدراسات في مراكز محو الأمية من خلال حوافز مادية ومعنوية والعمل على تحفيزهن على المشاركة، والحد من تسربهن، من خلال مكافآت مالية لمن يجتزن الدراسة بهذه المراكز.
3- الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس الحديثة المشوقة، والتي تعمل علـى جـذب الدراسات وانتباههن وتركيزهن.
4- أن يتم توزيع الدراسات في الفصول الدراسية لمحو الأمية، بحيث يراعى فـي ذلك التجانس بينهن في الخبرات والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والأعمار بقدر الممكن.
5- يتعين اختيار المعلمات في مراكز محو الأمية بالاعتماد على مـدى إدراكهـن ووعيهن لأهداف ووظائف برامج محو الأمية، وقدرتهن على فهم نفسية كبيرات

السن والاستعداد للعمل معهن، ومدى الإلمام بطرق وأساليب تعليم الكبار وتطبيقها، وإلمامهن بالخصائص النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للدراسات، وأن تكون قريبات في العمر مع الدراسات مما يساعد على فهم خصائصهن وخبراتهن وتقدير ظروفهن.

6- ضرورة توفر مراكز مفتوحة لتعليم الكبيرات ومحو الأمية غير المباني المدرسية، بحيث تحتوي على تجهيزات ومقاعد ملائمة لأعمار الدراسات، وأن تعمل هذه المراكز في فترات مختلفة تتناسب مع الظروف الاجتماعية والأسرية للدراسات.

المراجع

أ- المراجع العربية:

إسماعيل، ياسر (2009). **المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أشرف، إيمان (1988). **معوقات محو الأمية وتعليم الكبار للمرأة السعودية ودور طريقة تنظيم المجتمع في مواجهتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية: الرياض.

الأنصاري، عيسى محمد.(2002). أهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار في دولة الكويت: دراسة ميدانية. الكويت، **المجلة التربوية،** 16(62): 15 ــ 52.

بروسر، روي (1980). **تعليم الكبار في البلدان النامية،** (ترجمة إبراهيم مهدي الشبلي). المنظمة العربية والثقافة والعلوم – الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

الجيار سهير علي.(2007). التعليم بالمشاركة: مدخل لتفعيل تعليم الكبار. **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار،** العدد السادس: جامعة عين شمس.

جمعة، أمجد (2005). **مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

حجازي، جمعة (2007). **الأمية تفاقم المشكلة وتعثر الحلول.** سوريا: رئاسة الوزارة- المكتب المركزي للإحصاء.

الحسن، إحسان محمد.(1984). أثر التلفزيون في تغيير السلوك الاجتماعي والتربوي عند الدارسين في مراكز محو الأمية. تونس، **تعليم الجماهير،** 10(24): 143 - 161.

حسين، طه عبد العظيم (2008). **استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1990). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين.** الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
حمادنه، أديب (1988). **أسباب تسرب الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار من وجهة نظر الدارسين والعاملين فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
الحميدي، عبد الرحمن سعد.(1989). العوامل الاقتصادية والاجتماعية الكامنة خلف عزوف الأميين عن الالتحاق بمدارس محو الأمية بمدينة الرياض. الكويت، **المجلة التربوية**، 19(5): 191-212.
الحميدي، عبد الرحمن سعد.(1993). جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود**، 2(2): 397-435.
الخطيب، محمد (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**. غزة: مطابع المنصور.
الخطيب، محمد (2007). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن – دراما) في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. غزة، **مجلة جامعة الأزهر**: 9(1): 213-272.
الخنكاوي، إبراهيم (1996). **تعليم الكبار ومشكلات العصر.** الطبعة الثانية. عمان: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
الدخيل، محمد؛ الصباغ، حمدي (1997). الحاجات الثقافية الصحية والبيئية للمتعلمين الكبار بالمدينة المنورة: دراسة وصفية. **المجلة التربوية**، 12 (45)، 181-234.

روبي كيد، ج.(1977). **كيف يتعلم الكبار**. ترجمة أحمد خاكي. مصر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (2006) **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. عمان: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الداهري، صالح.(2008). دراسة العلاقة بين المشكلات السلوكية والاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مصر، **مجلة الثقافة والتنمية**، 8(25): 2-22.

الدريني، حسين وغريب عبد الفتاح (1988). **المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية (6-12) سنة**. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.

زكي، حسين (1985).**المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السرطاوي، عبد العزيز؛ دقماق، سمير؛ أبو هلال، ماهر (2009). المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، 26، 39-75.

السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية في إقليم الجنوب في الأردن. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة: مؤتة، الكرك 18(6).

السفاسفه، محمد إبراهيم (2011). مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبه الصف الثالث الأساسي من خلال تقديرات معلماتهم، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، مؤتة، الكرك، 26(2): 49-76.

سليمان، سناء محمد (2005). **التوافق الزواجي واستقرار الأسرة**. القاهرة : عالم الكتب.

السمير، قاسم (1994). **تطور تعليم الكبار في المملكة الأردنية الهاشمية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السنبل، عبد العزيز (2005). تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي: دراسة مقارنة، **مجلة جامعة الملك سعود،** 18(1)، 185-257.

الشربيني، زكريا (1994). **المشكلات النفسية عند الأطفال.** القاهرة**:** دار الفكر العربي.

شفير، تشالز، ويلمان، هوارد. (2001) **مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها** (ط2)، ترجمة نزيه حمدي، ونسيمه دادود. عمان.

شقير، زينب (2000). **علم النفس العيادي (الإكلينيكي) التشخيص النفسي والإرشاد النفسي** ، القاهرة ، بدون دار نشر.

شوقي، طريف (1999). **السلوك العدواني**. زين العابدين درويش (محرر): علم النفس الاجتماعي. أسسه وتطبيقاته، القاهرة: دار الفكر العربي .

الشويعر، (2006). **العوامل المؤثرة على تسرب الدارسين من المدارس الليلية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كانتربري ببريطانيا.

الشناوي، محمد محروس (1994). **العملية الإرشادية،** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

صابر، ممدوح (2003). **واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام–السعودية**. اللقاء السنوي الحادي عشر (التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية)، السعودية: 440 – 480.

صوالحة، فاطمة (2000) **المشكلات التي يواجهها الدارسون في مراكز محو الأمية من وجهة نظرهم في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد العال، آسيا.(1985). الأسس النفسية لتعليم الكبار. ليبيا، **المواجهة الشاملة** 6(12): 61-72.

العزة، سعيد (2002). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. عمان. الدار العلمية للنشر والتوزيع.

العكروش، لبنى.(2005). **التعليم لدى كبار السن في الأردن**. المؤتمر السنوي الثالث، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون، مصر: ص ص 339 - 352.

العقيل، عبد الله بن عقيل (2005). **سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الرشد.

عماد الدين، منى؛ العقرباوي، سوزان؛ الشنطي، غازي؛ الناصر، عبد الله؛ الشعباني، أسامة. (2007). **الدراسة التقويمية الشاملة لبرنامج محو الأمية في الأردن**. عمان: اليونسكو.

العمايرة، محمد (2002). **المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها**. عمان: دار المسيرة

الفايز، نادية علي،(1997) **برامج التعليم غير النظامي للكبيرات وعلاقته بمفهوم الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،الرياض، السعودية.

الفريجات، غالب. (2007). **التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية**. عمان: أزمنة للنشر والتوزيع.

فهمي، محمد (1988). **نحو منحى جديد لبحوث تعليم الكبار في المنطقة العربية**، ندوة البحث العلمي في تعليم الكبار، الرياض.

القرشي، حسان ضيف الله.(1995). دور برامج تعليم الكبار في تعديل الأنماط السلوكية للمتعلم في المملكة العربية السعودية. مصر، **مجلة دراسات تربوية**، 10(71): 207 - 224.

قواسمي، هالة ورواقه، غازي والطعاني، حسن (1998). أنشطة التربية المهنية ودورها في الحد من ظهور المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية. **مجلة أبحاث** اليرموك، 14(1): 63-78.

كفافي، علاء الدين (2004). بعض القضايا السيكولوجية في تعليم الكبار: ورقة نقاشية. مصر، **مجلة العلوم التربوية**، 12(2): 257-270.

ناوي، هدى محمد (1981). سيكولوجية تعليم الكبار. تونس، **تعليم الجماهير**، 8(18): 219-246.

محمد، داود (1988). **التعليم المستمر**. وزارة التعليم العالي، جامعة الموصل.

محمود، إيهاب. (2008). **برنامج مقترح في محو الأمية الكمبيوترية للدارسين في فصول محو الأمية وتعليم الكبار**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.

محمد، سليم شعبان.(2010). التخطيط لمواجهة مشكلات مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ببور سعيد. مصر، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 6(29): 3119 - 3154.

محمد، هناء (2003). **العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأمهات البديلات بالمؤسسات الإيوائية وتنمية معارفهن عن المشكلات السلوكية للأطفال**. مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان، 2(13+14)

محمود، محمد مالك والبشير، محمد مزمل (1996). **برامج محو الأمية بدول الخليج العربية. دراسة تقويمية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

مرعي، إبراهيم؛ الرشيدي، ملاك (1983). **السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية**. الرياض: مطبعة جهاد.

مرزوق، مرزوق عبد المجيد أحمد.(1990). مشكلات كبار السن: دراسة ميدانية، مصر، **مجلة التربية المعاصرة**، 7(15): 294 - 332.

مسعود، محمد عبد الحميد.(2010). تصور مقترح لدور خدمة الفرد الجماعية في مواجهة مشكلات الدارسين بفصول محو الأمية. مصر، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 28(2): 631-695.

أبو مصطفى، نظمي (2006). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلـسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات. غـزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 14(2): 399-432.

جريدة الرياض (2007). العدد 13954.

جريدة الرياض (2012). العدد 1676.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت) **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

ملحم، سامي محمد (2002). **مشكلات طفل الروضة التـشخيص والعـلاج**. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المنيع، محمد عبد الله.(1981). مشكلات تواجه مديري مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية. السعودية، **مجلة التوثيق التربوي**، 13(20): 44-53.

ناصر، إبراهيم (1989). **أسس التربية**. عمان: دار عمار.

نشوان، يعقوب (1991). أولويات البحث التربوي في تعليم الكبار في الدول العربية، **تعليم الجماهير**، 38 (18)، 172.

هندام، يحيى ومرسي، منير والفقي، حامد والعريان، عبد الله.(1978). **تعليم الكبار ومحو الأمية أسسه النفسية والتربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التربية والتعليم، إدارة تعليم الكبيرات (2005). مسيرة تعليم الكبيرات: محو الأمية، نماء وعطاء.

يحيى، خولة (2000). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

اليونسكو (2007). **إصدار خاص يحوي الوصلات الإلكترونية لمعهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة بشأن المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار** (أغسطس/ آب 2007).

اليونسكو (1994). **الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية.** مكتب اليونسكو الاقليمي في الدول العربية، وثيقة العمل الرئيسية: القاهرة.

ب: المراجع الأجنبية

Gardner, W. I & Moffatt, C. W.(1990). Aggressive Behavior: Definition, Assessment, Treatment . **International Review of Psychiatry**, 2, 91-100.

Handa, S., Pineda, H., Esquivel, Y., Lopez, B., Gurdian, N and Regalia, F (2009). Non-formal Basic Education as a Development Priority: Evidence from Nicaragua. **Economics of Education Review**;. 28 (4), 512-522.

Izbicki, J. (2009) Owning up to illiteracy. **Literacy Today**; 58, 9-9.

Jumani, N., Akhlaq, M., Munshi, P., Chishti, S and Malik, S (2010). Evaluation of the Literacy Projects Functioning Under Federal Ministry of Education in Pakistan. **International Journal of Academic Research**;. 2 (5), 403-413.

Kaldi, A.R.(2004). A Study on Physical, Social and Mental Problems of the Elderly in District 13 of Tehran**. Social Welfare**; 4(14):222-244.

Lozano, A. L. (1997). Accompanying Gulliver Personal Counseling in Secondary Education, **Psychology in Spain**, 1(1), 137-155.

Padak, N & Rasinski, T. (1997)**. Family Iiteracy Programs: Who Benefits?** ERIC, ED407568 ,Panama: Education.

Prins, E.; Carrera, M.; Drayton, B..; Gungor, R.; Miller, F.; & Spencer, T.(2011). **Women's involvement in adult education and family literacy: Consequences for social networks, social support, and mental health**. Paper presented at the joint meeting of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian

Association for the Study of Adult Education (CASAE), Toronto, Canada.
Saleem, K and Ahmad, M (2011). A Proposed Sketch of a Distance Education Model for the Enrichment of Adult Literacy in Pakistan. **The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology**; 7 (1), 21-35.
Stoehr, T (2005). Is It a Crime to Be Illiterate?. **Change**; 37(2), 28-35.
Bruce A, Larson,(2007),FIndmor elik this Adventure camp programs, self concept Affection Behavioral Problem Adolescent, **Journal Of Experiential Eucation**,29,(3),313-330.

الملحق (أ)

المقياس بصورته الأولية للتحكيم

مقياس المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها بصورته الأولية للتحكيم

سعادة الدكتور/ة : .... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (**المشكلات السلوكية السائدة لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها**) كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي التربوي من جامعة مؤتة ، ولما هو معروف عنكم من الخبرة والتميز في هذا المجال آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث صدق العبارة، ومدى ملاءمتها وانتماءها للبعد، ووضوح الصياغة وسلامتها، وإبداء ملاحظاتكم ومرئياتكم واقتراحاتكم وتعديلاتكم القيمة حول ذلك، علماً بأن المقياس الذي سوف يستخدم لهذه الدراسة هو (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) شاكرةً لكم تعاونكم واقتطاعكم جزءاً من وقتكم الثمين ، سائلةً المولى عز وجل لكم التوفيق والسداد في الدنيا والآخرة إنه ولي ذلك والقادر عليه .

الباحثة

وداد عائد البلوي

اسم المحكم.........................

التخصص...........................

الدرجة العلمية......................

الجامعة............................

المحور الأول : مشكلات انفعالية وتتضمن الشعور بالانفعال الزائد وغير المبرر عند القدوم إلى المركز أو أثناء التواجد به، أو عند مغادرته، كما تتضمن عدم قدرة الدارسة على ضبط انفعالاتها بالشكل المناسب بما يتوافق مع الموقف والمكان والحدث.

الرقم	البعد االاول :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أغضب وأنفعل بسهولة.					
2	أشعر بالخجل.					
3	أشعر بالإحباط عند وجودي في المركز.					
4	لدي صعوبة في الكلام نتيجة خوفي الزائد.					
5	أتصرف بشكل قلق .					
6	أستغرق في أحلام اليقظة.					
7	أغار من الآخرين.					
9	أعتبر نفسي عصبية المزاج.					
10	أندفع للقيام بأشياء دون تفكير.					

المحور لثاني : مشكلات عدوانية تتضمن قيام الدارسة بسلوكات غير مرغوبة تؤذي من خلالها نفسها والآخرين إما بشكل جسدي أو لفظي أو نفسي.

الرقم	البعد الثاني :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتصرف بقسوة مع زميلاتي.					
2	أقوم بعمل الفوضى في الفصل.					
3	أعامل الآخرين بقسوة.					
4	أتعمد إيذاء نفسي.					
5	أصرخ كثيرا بوجه الآخرين.					
6	تصدر عني ألفاظ غير مناسبة.					
7	أستهين بمعلماتي.					
8	أتشاجر لفظياً مع زميلاتي.					
9	أخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان.					
10	أهدد الآخرين.					
11	أحطم الأشياء الموجودة من حولي عندما أغضب.					
12	أكتب على الجدران.					
13	أمزق كتبي.					

المحور الثالث : اجتماعية ويقصد به مواقف تصدر من الدارسة غير مناسبة اجتماعيا مما يوقعها في مشكلات متعددة

الرقم	البعد االثالث :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أجد صعوبة في الانسجام مع الآخرين.					
2	أحب الجلوس بمفردي.					
3	لا أحب التحدث مع الآخرين.					
4	أتصرف بشكل غريب.					
5	أعمل على نقل أخبار سمعتها من الآخرين.					
6	أتصرف بعناد مع الآخرين في المركز.					
7	أحقد على الآخرين .					
8	أتكلم كثيرا على حساب الآخرين.					
9	أبقى جالسة وحدي.					
10	لدي صديقات قليلات في المركز.					
11	**أقاطع الآخرين أثناء حديثهم** .					
12	أعتبر نفسي غير مرتبة في هندامي**.**					
13	أجلس أمام التلفاز على حساب بقية الأعمال الأخرى.					
14	أستخدم الانترنت أكثر من اللازم.					
15	أمارس عادة التدخين.					

المحور الرابع : نقص التوكيدية يدل على أن الدارسة تقوم بسلوكات تضعف من خلالها شخصيتها، وتساك بطريقة تتيح فرصة للآخرين بان يفرضوا آراءهم عليها

الرقم	البعد الرابع :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتأذى كثيرا عندما ينتقدني الاخرون.					
2	أشعر بالندم الزائد عند فعل أشياء سيئة.					
3	أقوم بأعمال غير مقبولة حتى اكسب محبة الآخرين.					
4	لا أستطيع أن أقول لا للآخرين في مواقف كثيرة.					
5	افتقد إلى التواصل البصري مع الآخرين.					
6	اشعر بالحرج عندما يوجه لي مدح من الآخرين.					
7	أقبل أي انتقاد يوجه لي.					
8	لا أعبر عن وجهة نظري أمام الآخرين.					
9	أخجل من أن أطلب مساعدة من الآخرين.					
10	ارتبك أثناء المناقشة داخل الفصل.					

المحور الخامس : تشتت الانتباه والاندفاعية ويتضمن أن الدارسة لا تركز في الحصة الصفية وعند القيام بالواجبات المطلوبة منها، مما يجعلها تتصرف بطريقة غير مناسبة، كما يتضمن الحركة الزائدة والاندفاعية وعدم القدرة على السيطرة على الذات نتيجة ذلك

الرقم	البعد الخامس :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتحرك بطريقة ملفتة للنظر في غرفة الصف.					
2	لا أستطيع التركيز والانتباه لمدة طويلة.					
3	أكون نشيطة جدا لدرجة إنني أزعج الآخرين.					
4	أشعر بالنعاس خلال شرح الدرس.					
5	أعاني من شرود الذهن والسرحان .					
6	أجد صعوبة في تنظيم أعمالي.					
7	أجد صعوبة في الإصغاء للمعلمة.					
8	أقوم بالأعمال دون تفكير .					
9	أتصرف باندفاعية ودون تركيز.					
10	أنسى كثيرا من واجباتي المدرسية.					

المحور: السادس الاعتمادية ويقصد به كون الدارسة تعتمد في سلوكها وأعمالها على الآخرين ولا تتحمل المسؤولية المناسبة

الرقم	البعد السادس :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أعتمد على الاخرين في اتخاذ القرارات.					
2	أحتاج لمعونة زميلاتي في حل واجباتي الدراسية.					
3	أجد صعوبة بالقيام بالعمل دون معونة الآخرين.					
4	تذكرني زميلاتي بمواعيد اختباراتي.					
5	أشعر بالخوف عندما أفكر بقطع علاقاتي مع الآخرين.					
6	أحتاج لمن يذكرني للقيام بالأعمال المدرسية.					
7	أعتمد على الآخرين في فهمي للدروس.					

ما هي مقترحاتك لحل المشكلات؟

....

....

....

....

الباحثة وداد عائد البلوي

ملاحظة:

تم الاستعانة بالأدب النظري التالي عند بناء المقياس وهو:

1. مقياس الاتجاهات نحو محو الامية / الدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبل،
2. الدراسة التقويمية الشاملة لبرنامج محو الأمية في الأردن، د منى مؤتمن عماد الدين، عمان 2007
3. دراسة المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، د عبد العزيز السرطاوي، ود ماهر أبو هلال ، مجلة كلية التربية جامعة الامارات العربية المتحدة 2009، 26
4. المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصريا وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس، سرور محمد صالحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، 2007

الملحق (ب)

المقياس بصورته التي طبق على العينة الاستطلاعية

مقياس المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية بمنطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها بصورته التي طبق على العينة الاستطلاعية

عزيزتي الدارسة ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

نحن بصدد إعداد دراسة عن **(المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها)**

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءتها والإجابة عنها بدقة وموضوعية من خلال اختيار أحد بدائل كل فقرة بوضع علامة(✓) في المكان المناسب لكل اختيار أمام كل فقرة مع الأخذ بالحسبان عدم ترك أية فقرة من دون إجابة علما بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي مع التقدير .

الباحثة

وداد عائد البلوي

المحور الأول : مشكلات انفعالية وتتضمن الشعور بالانفعال الزائد وغير المبرر عند القدوم إلى المركز أو أثناء التواجد به، أو عند مغادرته، كما تتضمن عدم قدرة الدارسة على ضبط انفعالاتها بالشكل المناسب بما يتوافق مع الموقف والمكان والحدث.

الرقم	البعد االاول :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أغضب وانفعل بسهولة.					
2	أشعر بالخجل أثناء وجودي في المركز.					
3	أشعر بالإحباط عند وجودي في المركز.					
4	أجد صعوبة في الكلام نتيجة خوفي الزائد.					
5	أشعر بالقلق وينعكس ذلك على سلوكي.					
6	أستغرق في أحلام اليقظة.					
7	أشعر انني عصبية المزاج.					
8	أندفع للقيام بأشياء دون تفكير.					
9	أشعر بالغيرة من الاخرين.					

المحور الثاني : مشكلات عدوانية تتضمن قيام الدارسة بسلوكات غير مرغوبة تؤذي من خلالها نفسها والآخرين إما بشكل جسدي أو لفظي أو نفسي.

الرقم	البعد الثاني :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتصرف بقسوة مع زميلاتي.					
2	أتسبب بعمل الفوضى في الفصل.					
3	أقوم ببعض الأعمال التيأن يمكن تؤذيني.					
4	أصرخ كثيرا بوجه الآخرين.					
5	أوجه الشتائم والألفاظ النابية للآخرين.					
6	آتعامل مع معلماتي بشكل غير مرض.					
7	أتشاجر كثيرا مع زميلاتي.					
8	آخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان.					
9	أميل إلى إلحاق الأذى بزميلاتي.					
10	أحطم أشياء الآخرين عندما أغضب.					
11	أخرب ممتلكات مركزي.					

المحور الثالث : اجتماعية ويقصد به مواقف تصدر من الدارسة غير مناسبة اجتماعيا مما يوقعها في مشكلات متعددة

الرقم	البعد االثالث :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أجد صعوبة في الانسجام مع الآخرين.					
2	أتصرف بشكل لايقبله الآخرين.					
3	أعمل على نقل أخبار سمعتها من الآخرين مما يوقعهم في المشاكل.					
4	أتصرف بعناد غير مبرر مع الآخرين في المركز.					
5	أحقد على الآخرين ولاأحب لهم الخير.					
6	أتكلم كثيرا دون مراعاة لمشاعر الاخرين.					
7	أحتفظ بصديقات قليلات في المركز.					
8	أقاطع الآخرين أثناء حديثهم					
9	أفضل الجلوس أمام التلفاز على مجالسة الآخرين.					
10	اكذب على الآخرين عندما أتحدث عن نفسي أو أسرتي.					

المحور الرابع : نقص التو كيدية يدل على أن الدارسة تقوم بسلوكات تضعف من خلالها شخصيتها، وتساك بطريقة تتيح فرصة للآخرين بان يفرضوا آرائهم عليها

الرقم	البعد الرابع :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتأذى كثيرا عندما ينتقدني الآخرين.					
2	أشعر بالندم الزائد عند فعل أشياء سيئة.					
3	أقوم بأعمال غير مقبولة لأكسب محبة الآخرين.					
4	لا أستطيع أن أقـول للآخـرين لا فـي مواقف كثيرة.					
5	أشعر بأن قدرتي على التواصل مع الآخرين قليلة.					
6	أشعر بالحرج عندما يوجه لي مدح من الآخرين.					
7	أشعر بأن ليس لدي قدرة على التعبير عن وجهة نظري أمام الآخرين.					
8	أخجل من طلب المساعدة من الآخرين.					
9	أشعر بالتوتر أثناء المناقشة داخل الفصل.					

المحور الخامس : تشتت انتباه والاندفاعية ويتضمن أن الدارسة لا تركز في الحصة الصفية وعند القيام بالواجبات المطلوبة منها، مما يجعلها تتصرف بطريقة غير مناسبة، كما يتضمن الحركة الزائدة والاندفاعية وعدم القدرة على السيطرة على الذات نتيجة ذلك

الرقم	البعد الخامس :	انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أتحرك بطريقة ملفتة للنظر في غرفة الصف.					
2	لا أستطيع التركيز والانتباه لمدة طويلة،					
3	أكون نشيطة جدا لدرجة أني أزعج الآخرين من نشاطي الزائد.					
4	أشعر بالنعاس خلال شرح الدرس.					
5	أعاني من شرود الذهن والسرحان .					
6	أجد صعوبة في تنظيم أعمالي.					
7	أجد صعوبة في الإصغاء للمعلمة.					
8	أقوم بالأعمال المطلوبة مني دون تفكير.					
9	أتصرف باندفاعية ودون تركيز .					
10	أنسى أن اقوم بواجباتي المدرسية.					

المحور السادس: الاعتمادية: ويقصد به كون الدّراسة تعتمد في سلوكها وأعمالها على الآخرين ولا تتحمل المسؤولية المناسبة

الرقم	البعد السادس :		انتماء العبارة للبعد		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	العبارة		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1	أعتمد على الآخرين في اتخاذ القرارات.						
2	أعتمد على زميلاتي في حل واجباتي الدراسية وفهمي للدروس.						
3	أجد صعوبة بالقيام بالعمل دون معونة الآخرين						
4	يذكرني الآخرون بأعمالي المدرسية.						
5	أشعر بالخوف عندما أفكر بقطع علاقاتي مع الآخرين .						
6	أفوض الآخرين في الحديث عني.						

الملحق(ج)

المقياس بصورته النهائية

عزيزتي الدارسة ....

تحية طيبة وبعد :-

نحن بصدد إعداد دراسة عن **(المشكلات السلوكية لدى الدارسات في مراكز محو الأمية في منطقة تبوك التعليمية والحلول المقترحة لمعالجتها)**

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءتها والإجابة عنها بدقة وموضوعية من خلال اختيار أحد بدائل كل فقرة بوضع علامة(✓) في المكان المناسب لكل اختيار أمام كل فقرة مع الأخذ بالحسبان عدم ترك أية فقرة من دون إجابة علما بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي مع التقدير .

قبل إجابتك عن فقرات هذا الاستبيان يرجى تدوين المعلومات الآتية:

الاسم:...................................(اختياري)

العمر:

13-أقل من24 سنة( ) 24-أقل من 35 سنة ( ) 35 سنة فأكثر ( )

الحالة الاجتماعية:

متزوجة( ) مطلقة( ) أرملة ( ) عزباء ( )

الحالة الاقتصادية:

أقل من4000 ريال ( ) 4000-أقل من6000 ريال ( ) 6000 ريال فأكثر ( )

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أغضب بسرعة وأنفعل لأبسط الأسباب.					
2	أشعر بالخجل أثناء وجودي في المركز.					
3	أشعر بالإحباط عند وجودي في المركز.					
4	أتصرف بقسوة مع زميلاتي.					
5	أتسبب بعمل الفوضى في الفصل.					
6	أقوم ببعض الأعمال التي يمكن تؤذيني.					
7	أجد صعوبة في الكلام نتيجة خوفي الزائد.					
8	أشعر بالقلق وينعكس ذلك على سلوكي.					
9	أستغرق في أحلام اليقظة.					
10	آخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان.					
11	أصرخ كثيرا بوجه الآخرين.					
12	أوجه الشتائم والألفاظ النابية للآخرين.					
13	أتعامل مع معلماتي بشكل غير مرضٍ.					
14	أشعر أنني عصبية المزاج.					
15	أندفع للقيام بأشياء دون تفكير.					
16	أشعر بالغيرة من الاخرين.					
17	أتشاجر كثيراً مع زميلاتي.					
18	أميل إلى إلحاق الأذى بزميلاتي.					
19	أجد صعوبة في الانسجام مع الآخرين.					
20	أتصرف بشكل لايقبله الآخرون.					
21	أعمل على نقل أخبار سمعتها من الآخرين مما يوقعهم في المشاكل.					
22	أحطم أشياء الآخرين عندما أغضب.					

23	أخرب ممتلكات مركزي.					
24	أتصرف بعناد غير مبرر مع الآخرين في المركز.					
25	أحقد على الآخرين ولاأحب لهم الخير.					
26	أتكلم كثيرا دون مراعاة لمشاعر الآخرين.					
27	أقوم بأعمال غير مقبولة لأكسب محبة الآخرين.					
28	أقاطع الآخرين أثناء حديثهم.					
29	أفضل الجلوس أمام التلفاز على مجالسة الآخرين.					
30	لا أستطيع أن أقول للآخرين لا في مواقف كثيرة.					
31	أشعر بأن قدرتي على التواصل مع الآخرين قليلة.					
32	أشعر بالحرج عندما يوجه لي مدح من الآخرين.					
33	أكذب على الآخرين عندما أتحدث عن نفسي أو أسرتي.					
34	أشعر بان ليس لدي قدرة على التعبير عن وجهة نظري أمام الآخرين.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
35	أخجل من طلب المساعدة من الآخرين.					
36	أشعر بالتوتر أثناء المناقشة داخل الفصل.					
37	أكون نشيطة جدا لدرجة إنني أزعج الآخرين من نشاطي الزائد.					
38	اشعر بالنعاس خلال شرح الدرس.					
39	أعاني من شرود الذهن والسرحان .					
40	أجد صعوبة في تنظيم أعمالي.					
41	أجد صعوبة في الإصغاء للمعلمة.					
42	أتحرك بطريقة ملفتة للنظر في غرفة الصف.					
43	لا أستطيع التركيز والانتباه لمدة طويلة.					
44	أعتمد على الآخرين في اتخاذ القرارات.					
45	أعتمد على زميلاتي في حل واجباتي الدراسية وفهمي للدروس.					
46	أجد صعوبة بالقيام بالعمل دون معونة الآخرين.					
47	أقوم بالأعمال المطلوبة مني دون تفكير.					
48	أتصرف باندفاعية ودون تركيز .					
49	يذكرني الاخرون بأعمالي المدرسية.					
50	أشعر بالخوف عندما أفكر بقطع علاقاتي مع الآخرين .					
51	أفوض الآخرين في الحديث عني .					
52	أنسى أن أقوم بواجباتي المدرسية.					

ما هي مقترحاتك لحل المشكلات:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق(د)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة العلمية	العمل
1	د/أحمد عربيات	ارشاد نفسي وتربوي	أستاذ مشارك	جامعة مؤته-الأردن
2	د/أيمن الديب	علم نفس	كبير الاخصائيين النفسيين	مركز الشفلح-قطر
3	د/سيد مصطفى الراغب	علم نفس	مستشار نفسي	وزارة التربية والتعليم-الكويت
4	د/رانيا الصاوي	علم نفس	أستاذ مساعد	جامعة تبوك- السعودية
5	د/ساري سواقد	قياس وتقويم	أستاذ	جامعة مؤته- الأردن
6	د/عماد الزغول	علم نفس تربوي	أستاذ	جامعة مؤته-الأردن
7	د/نبيل النجار	قياس وتقويم	أستاذ مشارك	جامعة مؤته الأردن
8	د/ علي الهنداوي	علم نفس طفولة	أستاذ مشارك	جامعة مؤته- الاردن
9	جهاد القرعان	تربية خاصة	أستاذ مشارك	جامعة مؤته الأردن
10	د/يحى العطوي	علم اجتماع	مدير ادارة التوجيه والارشاد	السعودية- تبوك

ملحق(هـ)

الفقرات المعدلة والمحذوفة والمضافة

الرقم	الفقرة بصورتها الأولية	الفقرة من حيث التعديل والحذف والإضافة
1	أغضب وأنفعل بسهولة.	أغضب بسرعة وأنفعل لأبسط الأسباب.
2	أشعر بالخجل.	اشعر بالخجل أثناء وجودي في المركز.
3	أشعر بالإحباط عند وجودي في المركز.	لا يوجد تعديل.
4	لدي صعوبة في الكلام نتيجة خوفي الزائد.	أجد صعوبة في الكلام نتيجة خوفي الزائد.
5	أتصرف بشكل قلق .	أشعر بالقلق وينعكس ذلك على سلوكي.
6	أستغرق في أحلام اليقظة.	لا يوجد تعديل،
7	أغار من الآخرين.	أشعر بالغيرة من الآخرين.
8	أعتبر نفسي عصبية المزاج.	أشعر أنني عصبية المزاج.
9	أندفع للقيام بأشياء دون تفكير.	لا يوجد تعديل.
10	أتصرف بقسوة مع زميلاتي.	لا يوجد تعديل.
11	أقوم بعمل الفوضى في الفصل.	أتسبب بعمل الفوضى في الفصل.
12	أعامل الآخرين بقسوة.	حذف.
13	أتعمد إيذاء نفسي.	أقوم ببعض الأعمال التي يمكن تؤذيني.
14	أصرخ كثيرا بوجه الآخرين.	لا يوجد تعديل،
15	تصدر عني ألفاظ غير مناسبة.	أوجه الشتائم والألفاظ النابية للآخرين.
16	أستهين بمعلماتي.	أتعامل مع معلماتي بشكل غير مرض.
17	أتشاجر لفظياً مع زميلاتي.	أتشاجر كثيراً مع زميلاتي.
18	أخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان.	لا يوجد تعديل.
19	أهدد الآخرين.	أميل إلى إلحاق الأذى بزميلاتي.
20	أحطم الأشياء الموجودة من حولي عندما أغضب.	أحطم أشياء الآخرين عندما أغضب.
21	أكتب على الجدران.	حذف.
22	أمزق كتبي.	حذف.
23	أخرب ممتلكات مركزي.	إضافة.

24	أجد صعوبة في الانسجام مع الآخرين.	لا يوجد تعديل.
25	أحب الجلوس بمفردي.	حذف.
26	لا أحب التحدث مع الآخرين.	حذف.
27	أتصرف بشكل غريب.	أتصرف بشكل لا يقبله الآخرون.
28	أعمل على نقل أخبار سمعتها من الآخرين.	أعمل على نقل أخبار سمعتها من الآخرين مما يوقعهم في المشاكل.
29	أتصرف بعناد مع الآخرين في المركز.	لا يوجد تعديل.
30	أحقد على الآخرين.	أحقد على الآخرين ولا أحب لهم الخير.
31	أتكلم كثيرا على حساب الآخرين.	أتكلم كثيرا دون مراعاة لمشاعر الآخرين.
32	أبقى جالسة وحدي.	حذف.
33	لدي صديقات قليات في المركز.	احتفظ بصديقات قلائل في المركز.
34	أقاطع الآخرين أثناء حديثهم .	لا يوجد تعديل.
35	أعتبر نفسي غير مرتبة في هندامي.	حذف.
36	أجلس أمام التلفاز على حساب بقية الأعمال الأخرى.	أفضل الجلوس أمام التلفاز على مجالسة الآخرين.
37	أستخدم الانترنت أكثر من اللازم.	حذف
38	أمارس عادة التدخين.	حذف
39	أكذب على الآخرين عندما أتحدث عن نفسي أو أسرتي.	إضافة.
40	أتأذى كثيرا عندما ينتقدني الآخرون.	لا يوجد تعديل.
41	أشعر بالندم الزائد عند فعل أشياء سيئة.	أشعر بالندم الزائد عند فعل أشياء سيئة.
42	أقوم بأعمال غير مقبولة حتى اكسب محبة الآخرين.	أقوم بأعمال غير مقبولة لأكسب محبة الآخرين.

43	لا أستطيع أن أقول لا للآخرين في مواقف كثيرة.	لا يوجد تعديل.
44	أفتقد إلى التواصل البصري مع الآخرين.	أشعر بأن قدرتي على التواصل مع الآخرين قليلة.
45	أشعر بالحرج عندما يوجه لي مدح من الآخرين.	لا يوجد تعديل.
46	أقبل أي انتقاد يوجه لي.	حذف.
47	لا أعبر عن وجهة نظري أمام الآخرين.	أشعر بان ليس لدي قدرة على التعبير عن وجهة نظري أمام الآخرين.
48	أخجل من أن أطلب مساعدة من الآخرين.	لا يوجد تعديل.
49	أرتبك أثناء المناقشة داخل الفصل.	أشعر بالتوتر أثناء المناقشة داخل الفصل.
50	أتحرك بطريقة ملفتة للنظر في غرفة الصف.	لا يوجد تعديل.
51	لا أستطيع التركيز والانتباه لمدة طوية.	لا يوجد تعديل.
52	أكون نشيطة جدا لدرجة أني أزعج الآخرين.	أكون نشيطة جدا لدرجة إني أزعج الآخرين من نشاطي الزائد.
53	أشعر بالنعاس خلال شرح الدرس.	لا يوجد تعديل.
54	أعاني من شرود الذهن والسرحان .	لا يوجد تعديل.
55	أجد صعوبة في تنظيم أعمالي.	لا يوجد تعديل.
56	أجد صعوبة في الإصغاء للمعلمة.	لا يوجد تعديل.
57	أقوم بالأعمال دون تفكير.	أقوم بالأعمال المطلوبة مني دون تفكير.
58	أتصرف باندفاعية ودون تركيز .	لا يوجد تعديل.
59	أنسى كثيرا من واجباتي المدرسية.	أنسى أن أقوم بواجباتي المدرسية.

60	أعتمد على الآخرين في اتخاذ القرارات.	لا يوجد تعديل.
61	أحتاج لمعونة زميلاتي في حل واجباتي الدراسية.	أعتمد على زميلاتي في حل واجباتي الدراسية وفهمي للدروس.
62	أجد صعوبة بالقيام بالعمل دون معونة الآخرين.	لا يوجد تعديل.
63	تذكرني زميلاتي بمواعيد اختباراتي.	حذف.
64	أشعر بالخوف عندما أفكر بقطع علاقاتي مع الآخرين .	لا يوجد تعديل.
65	أحتاج لمن يذكرني للقيام بالأعمال المدرسية.	تذكرني زميلاتي بأعمالي المدرسية.
66	أعتمد على الآخرين في فهمي للدروس.	حذف.
67	أفوض الآخرين في الحديث عني.	إضافة.